

# **ATFERD OG LÆRINGSMILJØ SETT FRA LEDERPERSPEKTIVET**

**Hvordan ser skoleledere på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?**

**Frode Myhre Ellingsen**

**Masteroppgave i utdanningsledelse**

**Høgskolen i Buskerud**

**2010**



## Forord

Denne masteroppgaven er min avslutning på studiet i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud (HiBu). Studiet ble tatt etter et sterkt ønske om å øke forståelsen min av skoleledelse, med målsetting av å jobbe med skoleledelse etter endt studie. Jeg har tatt studiet på fulltid, og hatt permisjon fra min stilling som lærer på mellomtrinnet. Etter innlevering av masteroppgaven starter jeg i stilling som avdelingsleder ved en barneskole, så studiet har gitt resultater også i form av ny jobb for mitt vedkommende. Utdanningsledelse ved HiBu har vært interessant, lærerikt og gitt meg mange nye perspektiver på skole, mange perspektiver jeg gjerne også skulle hatt i mine tidligere stillinger som lærer.

Bakgrunnen for valg av tema springer ut i en forundring og stor interesse for problematferd og dens påvirkning på læringsmiljøet. Dette kom tidlig som et mulig tema for meg i studiet mitt, og jeg tror funnene vil kunne gi innsikt i hva skoleledere kan gjøre for å bedre et læringsmiljø preget av problematferd.

Jeg vil gjerne få takke Åsmund Dimmen, studieleder ved HiBu, for et strukturert studium, der han alltid har vært tilgjengelig ved henvendelser av ulik art. Videre vil jeg takke min veileder, Janne Madsen, for seriøs og god veiledning på mitt arbeide. Oppgaven ville ikke blitt så reflektert og god uten hennes innspill, og veiledningene hennes har åpnet mine øyne betraktelig. Alle informanter i studien takkes for deres velvillighet, tid og viktige innspill. Kommunalsjefen i kommunen jeg gjennomførte intervjuene takkes også spesielt, hun har vært behjelpelig med å skaffe informanter, samt vært med på å peile ut retning for tema på masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke min kone for god lytting, motiverende ord og god tilpasning av vår hverdag under studieperioden.

Frode Myhre Ellingsen

Drammen, oktober 2010.



# Innhold

Kapittel 1 INNLEDNING.....	7
Kap 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	8
Kap 1.1.1 Skoleledelse.....	9
Kap 1.1.2 TALIS og medieomtale om uro i norske klasserom.....	10
Kap 1.1.3 Læringsomgivelsene som faktor for læring.....	11
Kap 1.1.4 Egne erfaringer.....	11
Kap 1.2 Problemstillingen for masteroppgaven.....	12
Kapittel 2 TEORIGRUNNLAG.....	15
Kap 2.1 Ledelse i skolen.....	16
Kap 2.1.1 Lærende organisasjoner.....	18
Kap 2.1.2 Distribuert ledelse.....	21
Kap 2.2 Læring og læringsmiljø.....	22
Kap 2.3 Problematferd.....	26
Kap 2.4 LP- modellen.....	32
Kap 2.4.1 Kritisk lys på LP- modellen.....	33
Kapittel 3 METODE.....	35
Kap 3.1 Innledning.....	35
Kap 3.2 Avgrensning.....	35
Kap 3.3 Forskningsdesign.....	37
Kap 3.3.1 Intervjuguide.....	39
Kap 3.4 Utvalg.....	39
Kap 3.5 Analyseprosessen.....	41
Kap 3.6 Gyldighet og troverdighet.....	42
Kap 3.7 Anonymitet.....	43
Kap 3.8 Ethiske spørsmål.....	43
Kapittel 4 EMPIRI OG DRØFTING.....	45
Kap 4.1 Presentasjon av skolene i undersøkelsen.....	45
Kap 4.1.1 Bakke skole.....	46
Kap 4.1.2 Varden ungdomsskole.....	47
Kap 4.2 Problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring.....	49
Kap 4.2.1 Forståelse av begrepet problematferd ved Bakke skole.....	49
Kap 4.2.2 Forståelse av begrepet problematferd ved Varden ungdomsskole.....	51

Kap 4.2.3 Drøfting av skolenes forståelse av begrepet problematferd .....	53
Kap 4.3 Atferdssituasjonen ved skolene .....	54
Kap 4.3.1 Atferdssituasjonen i norsk skole.....	54
Kap 4.3.2 Atferdssituasjonen ved Bakke skole.....	55
Kap 4.3.3 Atferdssituasjonen ved Varden ungdomsskole.....	58
Kap 4.3.4 Drøfting av atferdssituasjonen ved skolene, sett i lys av "norske klasserom" .....	60
Kap 4.4 Tiltak skoleledelsen benytter med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen i positiv retning.....	62
Kap 4.4.1 Ledelsens elevrelasjoner .....	62
Kap 4.4.2 Opplegg rundt enkeltelever.....	65
Kap 4.4.3 Bruk av analysemodeller for bedring av atferd/ læringsmiljø.....	69
Kap 4.4.4 Tydelig klasseledelse .....	72
Kap 4.4.5 Medbestemmelse blant lærerne .....	73
Kap 4.4.6 Andre tiltak .....	75
Kapittel 5 OPPSUMMERING OG ASLUTTENDE KOMMENTARER.....	77
Kap 5.1 Kort oppsummering.....	77
Kap 5.2 Videre arbeid .....	79
LITTERATUR .....	81
Vedlegg 1 .....	88
Vedlegg 2 .....	91

# Kapittel 1

## INNLEDNING

Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i retningslinjene gitt for Master i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud og dokumentet "Arbeidet med masteroppgaven" (Dimmen 2009).

Tema for oppgaven er elevatferd og læringsmiljø sett fra ledelsesperspektivet. Oppgaven tar for seg aktuell litteratur innen pedagogisk ledelse, skoleledelse, læring, læringsmiljø og atferdsforskning, med formål å plassere masteroppgaven i en forskningssammenheng. Som skoleleder er man nødt til å være opptatt av elevenes læringsmiljø, hvordan hanskes med problematferd og støtte lærerne som i hverdagen står i mange situasjoner man som leder ikke ser. Da jeg går fra jobb som lærer til skoleleder etter endt studie, er det ekstra viktig å ta hensyn til lærerperspektivet som lærerne ser elevene med. I denne oppgaven har jeg sett på læringsmiljø og problematferd fra skolelederens ståsted, både gjennom kontakten med informantene som er skoleledere, og gjennom å finne litteratur som tar for seg perspektivet og sammenhengen mellom skoleledere, problematferd og læringsmiljø.

Jeg vil med denne oppgaven forsøke å forstå hvordan enkelte skoleledere forholder seg til elevproblematikk i skolen. Med skolelederne spesifikt i min undersøkelse menes informantene. Med elevproblematikk avgrenses det i denne oppgaven til å gjelde problematferd som kan påvirke læringsmiljøet ved skolen.

Problemstillingen er:

*Hvordan ser skoleledere på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?*

Jeg vil også diskutere om det er noen sammenheng mellom hva skolelederne, litteraturen og forskningen sier om temaet.

*Masteroppgaven er strukturert i fem hovedkapitler:*

Kapittel 1 gir først bakgrunn og begrunnelse for valg av tema for masteroppgaven, systematisert i fire hovedpunkter, deretter følger problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 er et rent teorikapittel som tar for seg teorigrunnlaget som er gitt av problemstillingen for masteroppgaven, og kapitlet legger frem relevant teori som har vært førende for hvilke spørsmål og undringer som har vært veiledende i innhenting av empiri som kommer frem senere i oppgaven.

Kapittel 3 er metodekapitlet der de forskningsmessige sider ved undersøkelsen fremgår, deriblant avgrensinger for oppgaven, forskningsdesign og analyseprosessen. Kapitlet tar for seg kriteriene gitt av forskningsmetoden jeg har valgt for masteroppgaven, som er kvalitativ metode og utdypes i kapitlet.

Kapittel 4 starter med en presentasjon av skolene i undersøkelsen, før det legges frem forskningsdata slik de fremkom i praksisfeltet, som videre drøftes opp mot teorigrunnlaget som kom frem i kapittel 2. Det er i kapittel 4 selve analysen foregår.

Kapittel 5 gir en oppsummering og konkluderer opp mot problemstillingen, før kapitlet avsluttes kort med noen tanker om mulig videre forskning på feltet som tar for seg problemstillingen for denne masteroppgaven.

## **Kap 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema**

Begrunnelsen for denne oppgaven er firedelt og er skoleledelse, og undersøkelser og medieomtale om norsk skole i det 21. århundre. Skoleledelse er ledelse som kan spesifikt knyttes til organisasjonsformen skole. Videre begrunnes valg av tema ut fra læringsomgivelsenes påvirkning på læring og mine egne erfaringer fra utdanning og jobb innen skole.



### **Kap 1.1.1 Skoleledelse**

Skoleledere har mange ledelsesfunksjoner å ivareta, som ifølge Strand (2007) kan deles inn i produsentfunksjonen, administratorfunksjonen, integratorfunksjonen og entreprenørfunksjonen. Alle funksjonene er med i større eller mindre grad i alle organisasjoner, men det er spesielt integratorfunksjonen som er viktig i pedagogisk ledelse opp mot min problemstilling slik jeg ser det, med begrunnelse i at man bl.a. ønsker å bygge opp et samarbeidende lag. Funksjonen kan handle om å bygge et fellesskap som drar i samme retning (ibid). At mange, ja helst alle, i organisasjonen drar i samme retning er en forutsetning dersom man som leder ønsker å kunne påvirke atferd og læringsmiljø ved en skole etter mitt skjønn, da atferd og læringsmiljø er faktorer som henger sammen og er mer enn en klasse og en lærer. Elevene fortjener å møtes med rettferdighet, forutsigbarhet og voksne som er enige om hva som er akseptabel atferd eller ei, og da kan man snakke om integratorfunksjonen som skal skape et samarbeidende lag blant lærerne (ibid).

Samtidig er det viktig at man er varsom med å si at noen ledelsesfunksjoner er med og andre ikke er det. Risikoen er å sammenkoble enkelte organisasjonstyper til bestemte ledelsesfunksjoner. Strand (2007:250) sier at dette kan kalles strukturfunksjonalisme og er kritisert for å være for skjematisk, ikke endringsforklarende og samfunnskonserverende. Strukturfunksjonalistiske teorier forutsetter sammenheng mellom strukturer og oppgaveløsning, men det er ikke alltid at dette er tilfellet i praksis (ibid.) Det er klart at i en skole som jobber med å skape et godt læringsmiljø og ha minst mulig problematferd, kan også skolelederne være i eksempelvis produsentfunksjonen som pådrivere som sørger for resultater og virkninger. Grunnlaget for å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd legges kanskje allikevel i integratorfunksjonen der skolelederne skal skape et samarbeidende kollegium med felles målsetting om å forebygge og redusere problematferd og skape et godt læringsmiljø.

I Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) kommer det frem at utfordringene i skolen må møtes i fellesskap, og dette støttes av funn i en OECD studie (Pont m. fl 2008) som fastslår at skoleledelsen har stor innvirkning på læring og læringsmiljø. Det står videre at skoleledelsen har innvirkning også på elevenes trivsel, gjennom å sette felles mål og inspirere til felles innsats. Denne tankegangen fordrer en skole som jobber og utvikler seg i fellesskap, og man snakker gjerne om lærende organisasjoner i denne sammenheng (Roald 2006).

I en lærende organisasjon jobber medarbeiderne sammen mot felles mål og deler erfaring med hverandre slik at organisasjonen og enkeltpersonene lærer mer (ibid). Som skoleleder er det viktig å legge til rette for slikt arbeid, også når målet er at elevatferd og læringsmiljø skal fungere godt sammen. Denne masteroppgaven ønsker å belyse hvordan skoleledere kan lede arbeidet med å skape et godt læringsmiljø med lite problematferd, gjennom å arbeide som en lærende organisasjon. Begrepet lærende organisasjoner vil bli ytterligere definert og utdypet senere i oppgaven. Det er interessant å se om skolene i undersøkelsen jobber som lærende organisasjoner.

### **Kap 1.1.2 TALIS og medieomtale om uro i norske klasserom**

TALIS<sup>1</sup> er initiert og organisert av OECD og er den første komparative undersøkelsen blant ungdomsskolelærere som sammenlikner Norge med 22 andre land i en rekke viktige områder innen skole, bl. a. skoleledelse og læringsmiljø (Vibe m. fl. 2009). TALIS peker på at uro og forstyrrelser hemmer undervisningen og læringen i den norske skolen, og mediene i Norge er raske til å konkludere med at utfordringene ikke løses i stor nok grad. Det er ønskelig å finne ut mer om hva skoleledelsen kan gjøre for å hjelpe lærerne i deres hverdag for å unngå situasjoner der elever påvirker læringsmiljøet negativt i klasserommet, eller ved skolen.

Elevundersøkelsen<sup>2</sup> viser, med de analysene som foreligger så langt, at det rapporteres fra elevene om mindre uro og bråk i timene, men at mobbingen er mer eller mindre på samme nivå som tidligere (Utdanningsdirektoratet 2010a). Min masteroppgave tar ikke utgangspunkt i de siste funn i Elevundersøkelsen, da ikke alle analyser foreligger i skrivende stund. Dessuten får man i Elevundersøkelsen statistikk for hele landet, og jeg har gått inn på to enkeltskoler. I tillegg kan man lese i en ny internasjonal undersøkelse at norske tiltak mot mobbing er spesielt vellykkede (Verdens Gang 2010b). Intensive programmer over lengre tid er de mest vellykkede, og programmer av, eller basert på, Olweus trekkes frem.

Undersøkelsen er gjort av Campbell Collaboration, et internasjonalt nettverk med base i Norge (ibid).

---

<sup>1</sup> TALIS. Rapport 23/2009 Nifu- Step: Den første internasjonale komparative undersøkelsen blant lærere. Lærere fra 23 lands ungdomsskoler har deltatt i undersøkelsen som er organisert av OECD.

<sup>2</sup> Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel ved skolen.

Dette innebærer at hva man finner i media omtalt rundt skole, kan være både varierende og motstridende. Som skoleleder er man nødt til å følge med i den offentlige debatten rundt sentrale spørsmål i Skole- Norge, og ha en forståelse og et syn på sammenhengen mellom atferd og læringsmiljø, da dette er to viktige faktorer for læring (Nordahl 2009b).

### **Kap 1.1.3 Læringsomgivelsene som faktor for læring**

Dersom elevene skal oppleve faglig og sosial utvikling, er det flere rammefaktorer som er viktige. Mye er skrevet om elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, som skolen kan gjøre lite med, fokuset bør derfor i følge Nordahl ligge på hva man som skole kan bidra med (Nordahl 2007). Selv om fokuset bør ligge på hva skolen faktisk kan gjøre noe med, kan jo allikevel bakgrunnen til eleven forklare og være veiledende for de valg man gjør i skolen. En viktig faktor for læring er et trygt, stabilt læringsmiljø der det er rom for å gjøre feil og elevene får mulighet til å utvikle sitt potensial best mulig (ibid).

Skolens oppdrag er å tilpasse undervisningen til samtlige elever (Lovdata 2010). Det er derfor viktig at ledelsen ved skolene tar grep for å hjelpe til dersom lærere har behov for bistand i å legge til rette for et læringsmiljø der tilpasset opplæring kan finne sted. Problemer rundt enkeltelever kan medføre at dette oppdraget ikke ivaretas, og det er da interessant å vite noe om leders handlingsrom på dette feltet i skolen. Det er ønskelig å finne egnede strategier ledelsen kan benytte for å motivere til et støttende læringsmiljø. Strategier kan her tenkes som metoder, modeller eller tiltak ledelsen benytter for å få til et støttende læringsmiljø. Disse, forhåpentligvis, bevisste valgene til skolelederne, kan være bakgrunn til at skolen fortsetter samme kurs som tidligere eller endrer retning.

### **Kap 1.1.4 Egne erfaringer**

Gjennom min yrkespraksis har jeg erfart at enkeltelever har påvirket en hel klasse negativt i den forstand at man som lærer mister fokus på det faglige, og at mye av tiden i klasserommet brukes til atferdsrelatert jobbing. Dette kan eksempelvis være enkeltsamtaler i timer om hendelser i klasserommet, eller at man som lærer avbryter et fremlegg for å roe elever ned. Selv om man har fått råd og veiledning på god, tydelig klasseledelse hender det at man i enkelte klasser ikke "når gjennom". Det kan være enkelte elever i klassen som sliter

med å finne sin plass og heller bedriver tiden med å skape uro for klassen, slik at man som lærer ikke får gjennomført undervisningen som planlagt. Jeg har opplevd at man kan trekke ledelsen inn i dette ved "å sende elever til rektor". Det er i den forbindelse interessant å finne ut hva skoleledelsen gjør i det videre arbeidet med eleven som skaper uro. Ledelsen er avhengig av å ta hensyn til profesjonaliteten og autonomien til lærerne, og jeg vil se på hvordan skolelederne da går frem. Tradisjonelt har lærere i skolen handtert atferdsproblematikk alene, det har vært kultur for lukkede dører, og det er interessant å se hvor informantene legger lista i forhold til det.

## **Kap 1.2 Problemstillingen for masteroppgaven**

Oppgaven tar utgangspunkt i elevatferd og læringsmiljø sett fra lederperspektivet. Imsen (2007:141) sier at leders påvirkning stopper ved dørstokken til klasserommet. Bakgrunnen er hennes egen evaluering av L97 som hun redegjorde for i 2003. Hun argumenterer for at skolelederne ikke kan styre undervisningsarbeidet, det er lærerne som gjør det, med påvirkning fra blant annet lærebøker og læreplaner. OECD (2008)<sup>3</sup> slår derimot som tidligere nevnt fast at skoleledelsen har stor innvirkning på læring og læringsmiljø. Hvordan kan da skoleledere forholde seg til utfordringene med å påvirke elevenes problematferd? Hvilke muligheter finnes for skoleledelsen til å påvirke det sosiale miljøet ved skolen, og hvordan innvirker det på elevenes oppførsel?

Ut fra overnevnte dilemma har jeg kommet frem til problemstillingen i masteroppgaven. Jeg vil med denne oppgaven beskrive og forsøke å forstå:

- *Hvordan ser skoleledere på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?*

Med å forsøke å forstå, vil jeg finne ut hva skolelederne forstår, oppfatter og sier er deres mening om de muligheter de som ledere har for å kunne påvirke elevene, for å skape et godt læringsmiljø for alle elevene ved skolen de er leder for.

---

<sup>3</sup> Referert til i Vibe m. fl 2009

Her følger noen begrepsavklaringer i forbindelse med problemstillingen;

*Skoleledere:* I skolen finnes det mange ledere som blant annet teamledere, klasseledere, seksjonsledere. Med skoleledere i denne oppgaven mener jeg de ledere som er formelt oppnevnte ledere ved de aktuelle skolene. Enkelte kommuner bruker andre betegnelser på sine skoleledere, informantene var ansatt som rektor og undervisningsinspektør. I denne oppgaven menes rektor og undervisningsinspektør som skoleleder.

*Læringsmiljø:* Med læringsmiljø menes de omgivelsene elevene befinner seg i når læringen finner sted. Omgivelsene kan være klasserommet eller skolen, men også andre rammefaktorer som blant annet elevsammensetning, voksentetthet og normer og regler som spiller inn på læringsmiljøet (Nordahl 2007). Et godt læringsmiljø er et sted der samtlige elever får mulighet og støtte til å utnytte sitt potensial og sine muligheter best mulig. Læringsmiljø utdypes mer i kapittel 2.2.

*Problematferd:* Problematferd er et omfattende begrep med mange ulike definisjoner. Nordahl m. fl (2009) snakker om to hovedtyper av problematferd, nemlig eksternalisert eller internalisert problematferd. Eksternalisert problematferd betyr utagerende atferd, mens internalisert problematferd er den innadvendte atferden (Nordahl m. fl 2009). Det er interessant å se om skolelederne trekker frem utagerende problematferd som det største problemet som kan svekke læringsmiljøet, eller om de trekker frem innadvendt eller internalisert problematferd også (ibid). Problematferd utdypes mer i kapittel 2.3.

Foruten problemstillingen har arbeidet vært styrt av noen forskningsspørsmål<sup>4</sup>:

1. I hvilken grad opplever skoleledelsen problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring? Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet er at de holdninger og tanker skolelederne har omkring problemstillingen, trolig har utspring av i hvilken grad de opplever mye problematferd ved egen skole eller ei. Forskningsspørsmålet drøftes i kapitlene 4.2 og 4.3.

---

<sup>4</sup> Med forskningsspørsmål mener jeg overordnede hovedspørsmål i intervjuene. Det ble stilt mange mindre, mer konkrete spørsmål som sammen dannet de overordnede forskningsspørsmålene som fremkommer her.

2. Hvilke tiltak benytter skolelederne seg av med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen? Bakgrunnen for dette forskningsspørsmålet er å se om skolene benytter like eller ulike tiltak for å påvirke læringsmiljøet. Forskningsspørsmålet drøftes i kapittel 4.4.

## **Kapittel 2**

### **TEORIGRUNNLAG**

Dette kapitlet tar for seg teorien som ligger til grunn for masteroppgaven. Ledelse i skolen er omfattende og spenner over mange ulike ledelsesteorier, og i skolen er noe av det spesielle at man som skoleleder skal lede profesjonsutdannede kollegaer. Med profesjonsutdannede kolleger menes ansatte som har anerkjent, vitenskapsorientert utdanning og yrkesutøvelse preget av autonomi (Karlsen 2006). Med autonomi menes at de ansatte skal oppleve seg selvbestemte og ikke kontrollerte (Deci 1996). De ansatte må oppleve at det er opphav til sine handlinger, oppleve frihet til å velge hvordan man utfører og regulerer eget arbeid, at de er aktører og ikke brikker (Deci og Ryan 1990). Jeg vil trekke frem relevant litteratur om det genuine med skoleledelse som faller inn under mitt tema atferd og læringsmiljø. Jeg tar spesielt for meg to begreper, distribuert ledelse og spesielt lærende organisasjoner, fordi dette er tankeganger om ledelse som egner seg i skolen, og spesielt i organisasjoner med profesjonsutdannede, autonome mennesker. Kapitlet tar videre for seg relevant litteratur innen læring, læringsmiljø og problematferd. Avslutningsvis presenteres LP- modellen som er et skoleomfattende analyseprogram, som også settes i et kritisk lys helt til slutt i kapitlet.

Bakgrunnen min er et sosiokulturelt syn på læring, der kunnskapen skapes i samhandling med andre (Dysthe 2001). Det er gjennom relasjonene kunnskapen skapes, og ikke kun i den enkeltes hode (ibid). For å utvikle kunnskap er man med andre ord avhengig av noen å samarbeide med. I et sosiokulturelt syn på læring tenker man at kunnskap ikke kan skapes kun individuelt. Lave og Wenger (1991) kaller samarbeidet som gir læring i fellesskap for praksisfellesskap, og Wenger (1998) trekker frem tre faktorer for at et samarbeid kan kalles praksisfellesskap; deltakerne må være engasjert, møtes jevnlig og bruke fellesskapet som redskap for å bli bedre på det de skal jobbe med. I denne oppgaven handler det sosiokulturelle synet på læring om lærernes læring, da det er deres læring som er det interessante opp mot problemstillingen. Gjennom fellesskap og dialog kan lærerne utveksle erfaringer, slik at problematferd minskes og man kan få et godt læringsmiljø for elevene. Alle lærere sitter på gode erfaringer andre lærere kan dra nytte av, samt at alle lærere trenger mest sannsynlig noen råd og veiledning omkring utfordringer i egen gruppe eller klasse.

Gjennom felles innsats fra hele skolens personale kan man løfte elevene, og som skoleleder må man være opptatt av helheten, det vil si alle klasser, alle grupper etc. En lærer jobber med sin klasse, sin gruppe. Her kommer skolelederne inn som viktige premissgivere for blant annet organisering av samarbeid mellom lærerne, initiering av kompetanseheving og annen personalhåndtering.

## **Kap 2.1 Ledelse i skolen**

Scherp og Scherp (2007) sier at det er skoleledelsens ansvar at det skapes en felles forståelse av skoleoppdraget. Skolens oppdrag er å realisere Læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet 2005) og Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet 2010c) innenfor rammen av tilpasset opplæring for den enkelte. Skolens ledelse skal motivere de ansatte til å møte de problemer og utfordringer som oppstår. I fellesskap søker man å finne løsninger på de utfordringene skolen står ovenfor, og i denne masteroppgaven kunne det vært at skoleledelsen tilrettelegger for samarbeid mellom lærerne i fellesskap der de jobber for et bedret læringsmiljø med målsetting om å minske problematferd. Løsninger skal finnes gjennom bruk av dialog mellom lærere, og mellom lærere og skoleledelse, fordi man skal ha en skole som inkluderer alle ledd i organisasjonen. Denne strategien å jobbe etter, vil mest sannsynlig fungere med tanke på å kartlegge atferdproblematikk i klassene og drøfte mulige løsninger, da det er gjennom lærernes ulike erfaringer man kan utvikle skolen og skape et godt læringsmiljø for elevene (Roald 2006). Roald (2006:160) sier videre at bruk av heterogene lærergrupper og involvering av alle ledd i skolen gir det beste grunnlaget for gode utviklingsprosesser.

I Skolelederundersøkelsen som ble gjennomført blant 25 % av landets rektorer i 2005 ble det blant annet drøftet ledernes betydning for læringsmiljøet til elevene (Utdanningsdirektoratet 2006). Det var rektorer fra grunnskoler og videregående skoler som deltok i undersøkelsen. Skolelederundersøkelsen viser at flertallet av rektorene veileder lærerne mer i elevsaker, som for eksempel elevkonflikter, utagerende elever eller fravær, enn generell observasjon av undervisningen (ibid). På denne måten er de med på å påvirke læringsmiljøet ved skolen, da de er i dialog med lærerne om elevsaker og finner sammen med lærerne egnede tiltak. Skolelederne kan da ha oppfølging av både elever og lærere i sin



jobb. Samtidig er det læreren som er den viktigste premissgiveren for elevenes læring, men skoleledelsen har derimot indirekte betydning for læringsresultatene til elevene (ibid).

Det eksisterer i de fleste skoler en taus kontrakt mellom lærere og skoleledere som sier at lærerne jobber med undervisningen, mens skolelederne jobber administrativt (Møller 2004). Denne tause kontrakten sikrer at lærerne ikke får for mye inngripen fra skoleledelsens side, og skoleledelsen får jobbe med sine arbeidsoppgaver, slik at det foreligger en arbeidsdeling mellom partene. Den tause kontrakt kan kalles en arbeidsfordeling mellom lærere og skoleledere, og den tar for seg en del ansvarsområder som gis i skolekulturen uten at det er nedskrevet hvem som gjør hva. Skoleledelsens betydning for lærerne er å drive pedagogisk ledelse, som blant annet er å være igangsetter og initiativtaker til utviklingsarbeidene i skolen. Skoleledelsen har ansvaret for at det etableres rutiner for god pedagogisk praksis ved den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet 2006).

Ansvaret for å etablere rutiner for god pedagogisk praksis ligger hos formell ledelse, og er viktig for å få til utvikling i skolen (Imsen 2004). Med formell ledelse menes skoleledere som er plassert over lærerne i hierarkiet, og ansvaret de har for å legge til rette for skoleutvikling styrt av eksempelvis føringer gitt fra Kunnskapsdepartementet, kommunal skolepolitikk og skolelederens ideer. Skolen kan ikke bare utvikles ut fra lærernes engasjement, det er viktig med skoleledere som premissgivere i skolen, idet enkeltpersoner ikke kan møte utfordringene i skolen alene og felles innsats fra hele skolen forankret i skoleledelsen kan medføre måloppnåelse (St. meld. nr. 31 2007-2008).

I tillegg til den tause kontrakten mellom lærerne og skoleledelsen og formell ledelse, er det viktig som skoleleder å være bevisst på skolekulturen ved skolen man er leder for. Berg (1999) er opptatt av skolekulturen som betingelse for skoleutvikling. Skolekultur er de spesielle arbeidsvilkårene og sosiale relasjoner ved en gitt skole, hvilke uskrevne regler som gjelder, normer, toleransegrenser, samarbeidskulturer, arbeidsfordeling, atmosfære og andre ting som gjør en spesiell skole til akkurat den skolen (ibid). En skoleleder er avhengig av å kjenne og kunne analysere kulturen ved den aktuelle skolen når han eller hun leder lærerne, fordi hvilke tiltak og samarbeidsformer som blir vellykkede ved en gitt skole kan ha utspring av skolekulturen ved denne skolen. Skoleledelse og tiltak som fungerer på en skole trenger ikke fungere på en annen skole (ibid).

Med bakgrunn i skolekulturen er det viktig at ledelsen er i likeverdige dialog med de ansatte, for å få lærerne til å jobbe sammen mot et felles mål. Dersom skoleledelsen skal kunne bidra til endring trenger de å lytte til de som jobber tett på elevene i skolen, altså lærerne, også når elevproblematikk kan være endringsområdet, fordi som tidligere nevnt, skal ikke utfordringer i skolen møtes av dyktige enkeltpersoner alene (St. meld nr 31 2007-2008). En rektor som farer frem med egne løsninger og gode ideer på hvordan lærerne får ro og orden i klasserommet står i fare for og ikke lykkes i sin rektorgjerning, fordi lærerne kan føle at deres profesjonalitet eller autonomi trues (ibid). Det er derfor viktig at man sammen kommer frem til gode forslag til løsninger når læringsmiljøet har som målsetting og bedres. Det kan være en fordel å utvikle skolen til en lærende organisasjon, fordi det er en måte å lede skoleutvikling på som støtter lærernes autonomi og profesjonalitet, samtidig som det tas hensyn til skolekulturen (ibid).

### **Kap 2.1.1 Lærende organisasjoner**

Det skoleledere kan legge opp til, er at skolene jobber som lærende organisasjoner. Dette er et omfattende tema, og mange har skrevet mye om temaet. Jeg vil i dette kapittelet komme kort inn på noen av tankene rundt denne formen for ledelse.

I en lærende organisasjon deles kunnskapen og kompetansen i organisasjonen mellom de ansatte, slik at ansatte lærer av hverandre og organisasjonens totale læring øker (Roald 2006). Det motsatte ville vært dersom alle satt på sine egne tuer og tenkte egne tanker og fant egne løsninger uten innspill fra andre. I så tilfelle ville kompetansen blitt avgrenset til å gjelde den enkelte lærer, og den enkelte lærer ville heller ikke fått viktige innspill og læring fra sine kollegaer. I en lærende organisasjon kan man bruke en enkelt medarbeiders kompetanse og erfaring innenfor et område, og spre kompetansen ut i organisasjonen, slik at de som har mangelfull kompetanse innen dette området kan øke sin kunnskap. Man snakker gjerne om taus kunnskap som noe de ansatte kan dele (Ekman 2004). Taus kunnskap er det som sitter i veggene, den kompetansen den enkelte har "under huden" som ikke er nedskrevet, og som ofte utenforstående og kollegaer ikke har tilgang på, og personen selv trenger ikke å være seg bevisst denne kunnskapen (ibid). I en lærende organisasjon vil man ta frem den tause kunnskapen og forsøke å gjøre den eksplisitt, altså synlig (ibid). Det er viktig å huske at det ikke kun er taus kunnskap man deler i en lærende organisasjon, også

eksplisitt gjenkjenner kunnskap og erfaring hos de enkelte medarbeiderne gjøres tilgjengelig for flere i organisasjonen, blant annet gjennom ulike former for samarbeid (Roald 2006). Ekman (2004) mener videre at gjennom småprat, som for eksempel kan være uformelle samtaler ved kopimaskinen, i gangen eller på lærerværelset, vil man kunne dele mye taus kunnskap. Ledere bør kjenne til småpraten som en ressurs i organisasjonen. Småpraten foregår uten binding til tid og sted, og er styrt av lærernes individuelle engasjement (Ekman 2004). Lærende organisasjoner som deler taus kunnskap vil la lærere med kompetanse og erfaringskunnskap innenfor et område dele sin kunnskap med de andre lærerne. Innenfor et annet område kan kunnskapen og kompetansen komme fra en annen medarbeider som kan dele sin kunnskap med de andre ansatte. Når man som organisasjon lærer av hverandre og sammen, kan man snakke om en lærende organisasjon, og det er skoleledelsens oppgave å legge til rette for at slik erfaringsdeling kan finne sted (Roald 2006).

Peter Senge satte i 1990 opp fem disipliner for en lærende organisasjon, nemlig personlig kapasitet, mental modellering, teamlæring, delt visjon og systemperspektiv (Paulsen 2009). Personlig kapasitet er å se at kompetansen til den enkelte er av betydning. Et mål er å trigge den enkelte til å øke sin kompetanse. Mental modellering er å utvikle erfaringskunnskap som forklarer årsak og virkning. Teamlæring er at kollegiet har enighet om hvor man vil, tett bundet opp til en delt visjon. Systemperspektivet innebærer skolekulturen med felleselementer og helhetsforståelse (ibid). Da det finnes mengder med taus erfaringskunnskap i en organisasjon, som man kan samle og gjøre tilgjengelig for flere, er Senge's fem disipliner et godt utgangspunkt for erfaringsdeling og samarbeid. For å få til en lærende organisasjon må man engasjere de ansatte, berømme og sette i gang profesjonelle samarbeid, analysere egen praksis, lage felles visjon og få organisasjonen til å tenke helhetlig og utvikle en læringskultur (ibid). Som skoleleder er det berikende dersom man er opptatt av all kompetanse alle ansatte til sammen besitter, fordi ved å synliggjøre denne kunnskapen til flere kan samarbeid og kompetanse øke. Det er viktig å initiere gode delingskulturer, fordi da kan alle lærerne ha et utbytte av fellesskapet, både ved å gi og å få. Det vil av og til være noen ansatte som er "gratispassasjerer" som kun tar fra fellesskapet og ikke yter noe tilbake. Dersom dette skjer er det skoleledelsens oppgave å ta hånd om dette problemet, for det er ikke med på å bygge opp et godt arbeidsmiljø over tid, fordi disiplinene teamlæring og visjon

ikke ivaretas (ibid). Optimalt sett bidrar alle på sitt nivå og med sin kompetanse i en lærende organisasjon, og for å få alle til å yte er skoleledelsen avhengig av at de går i front og motiverer alle lærerne til sammen å finne en felles visjon og skape ønske om teamlæring som Peter Senge omtaler (ibid).

Del 2 i Kunnskapsløftet er også tydelige på at skolene skal være lærende organisasjoner. Det står: *”Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa”* (Utdanningsdirektoratet 2010b). Her oppfatter jeg at Utdanningsdirektoratet er tydelige på at skolene skal jobbe sammen om skoleoppdraget, og opp mot min problemstilling vil det å jobbe som en lærende organisasjon være avgjørende. Gjennom samarbeid og dialog i kollegiet omkring læringsmiljø og problematferd kan man kartlegge og planlegge endring dersom det er ønskelig. Litt av fokus er å la lærerne dra nytte av hverandres kunnskap, fremfor at alle skal finne sine egne løsninger.

Ved å jobbe med atferdsproblematikk og læringsmiljøet ved en skole, kan man som en lærende organisasjon unngå unødige konflikter og få til bedring raskt, da man sammen gjennom erfaringsutveksling og samtale i kollegiet kommer frem til gode løsninger. Begrunnelsen ligger i at dersom man løfter atferdsproblematikk i egen klasse opp på et nivå der man i kollegiet kommer med mulige løsninger, vil det kanskje komme opp at andre lærere har hatt liknende eksempler i sine klasser, og har forslag på tiltak som kan brukes. Konflikter kan reduseres ved at skolens ansatte har et felles syn på eksempelvis hvilke ulike konsekvenser ulik problematferd gir, og det er gjennom et godt, velfungerende skolefelleskap med likt reaksjonsmønster fra lærere og skoleledelsen at elevene kan få et godt læringsmiljø. Rettferdighet og like regler for klassene gir bedre oversikt og det er lettere for alle, både elever og voksne, å vite hva de har å forholde seg til (Nordahl 2005b).

Lærende organisasjoner som er en av målsettingene i St. meld. nr 31 (2007-2008) er førende for hvordan skole organiseres i dag, og kan som nevnt gi mange muligheter for utvikling av skolen. En annen tankegang om ledelse som også er aktuell er distribuert ledelse som vil bli omtalt i neste kapittel. Mange skoler klarer å oppnå målet om å være lærende organisasjoner (St. meld nr. 31 2007-2008), og har samtidig bruk av distribuert ledelse. Disse

begrepene må ikke sammenblandes, og selv om de begge ofte kan benyttes ved en og samme skole, er de ikke overlappende.

### **Kap 2.1.2 Distribuert ledelse**

Distribuert ledelse er å delegere ledelsesmyndighet, slik at ledelse kan utøves effektivt og myndighet fordeles. Distribuert ledelse innebærer videre blant annet å flytte både noe beslutningstaking og vurdering av mulige løsninger ut til det Mintzberg kaller operativ kjerne i en organisasjon (Jacobsen og Thorsvik 2007). Operativ kjerne i en skole vil si lærerne, og er de som jobber tettest ut mot brukerne, altså elevene (ibid). Gjennom sitt arbeid tett på elevene, er lærerne godt rustet til å fatte beslutninger som gjelder elevenes hverdag. Dermed kan skolelederne delegere noen av sine ledelsesoppgaver til lærerne, dette kan være på enkelte områder der lærerne er vel så egnet til å fatte beslutninger gjennom at de er tett på elevenes hverdag. Dette innebærer en medbestemmelsesmulighet som også kan være en motiverende faktor for lærerne, selv om begrepet distribuert ledelse i hovedsak medfører å fjerne et heroisk lederskap og istedenfor ha en praksis der ledelse skapes mellom aktører, omgivelser og teknologi (Ottesen og Møller 2006:136). En slik tankegang innebærer at det er flere som er med på å lede i skolen utover den formelt oppnevnte skoleledelsen, og ledelse utføres på ulikt nivå og beslutninger kan fattes på ulike nivåer i organisasjonen.

Ved distribuert ledelse, der ledelse ikke bare utføres av formelt oppnevnte ledere, kan man snakke om ledelse som en aktivitet, ledelse er det som utføres (Ottesen og Møller 2006). Praksisfellesskap er formelle og uformelle grupper med forpliktelser seg i mellom, og kan være lærerteam, lederteam eller andre grupper (ibid). Et praksisfellesskap deler engasjement og interesse, felles aktiviteter og tiltak, og deler historier, konsepter og repertoar, men trenger ikke jobbe ved samme skole. Det er et fellesskap med lidenskap for et tema som involveres i et fellesskap med kunnskap om temaet (Gotvassli 2007). Hvis praksisfellesskapet har fått beslutningsmyndighet på ett eller flere områder fra skoleledelsen, snakker vi om distribuert ledelse.

Distribuert ledelse kan, etter mitt skjønn, være en egnet måte å arbeide etter når man jobber med problematferd og læringsmiljø, fordi lærerne engasjeres og involveres, det er ikke tilstrekkelig at skoleledelsen med rektor i spissen fastlegger hvordan læringsmiljøet skal

skapes. Da kan lærerne gjennom å samarbeide, slik nevnt i avsnittet om lærende organisasjoner, sammen komme frem til egnede løsninger og tiltak for å fremme et godt læringsmiljø. Skoleledelsens oppgave i dette blir å legge til rette for at slikt samarbeid kan finne sted, og at lærerne får delegert myndighet til å fatte beslutninger i fellesskap. Lærerne på et team kan legge føringer for hvordan alle lærerne på teamet forholder seg til en konkret elev med problematferd. På den måten blir det mer forutsigbart for eleven, medelever og voksne hva som er akseptert atferd fra denne eleven, og man kan unngå misforståelser eller usikkerhet for eleven. Denne konsekventheten og forutsigbarheten kan igjen være en beskyttende faktor for eleven og kan være med på å minimere elevens problematferd (Nordahl 2007).

Distribuert ledelse er som nevnt en ledelsesform som gir flere i organisasjonen mulighet til å lede og beslutninger kan fattes av flere (Ottesen og Møller 2006). Distribuert ledelse og lærende organisasjoner er aktuelt i dagens ledelsesformer i skolen. I neste kapittel tar jeg for meg læring og læringsmiljø som er sentrale temaer for denne masteroppgaven.

## **Kap 2.2 Læring og læringsmiljø**

Som nevnt i innledningen handler læringsmiljø om omgivelsene til elevene der læringen skal skje, som for eksempel klasserommet og skolen. Videre påvirker elevsammensetning, voksentetthet, normer og regler inn på læringsmiljøet (Nordahl 2007). Dersom læringsmiljøet er godt får alle elever støtte og muligheter til å utnytte sitt potensial på best mulig måte.

Nordahl (2009a) legger frem flere forhold som er sentrale i læringsmiljøet, og trekker frem blant annet relasjoner til voksne og jevnaldrende, normer og regler, skolekultur og skoleledelse som faktorer lærere og skoleledere har forholdsvis stor innflytelse på. Videre sier han at elevenes handlinger springer ut fra de omgivelsene eller det læringsmiljøet elevene deltar i.

Det sosiale systemet i en klasse kan endres ved at elever slutter eller det kommer en ny elev til klassen, og det sosiale systemet påvirker læringsmiljøet som nevnt innledningsvis i

kapitlet. Dette innebærer at en elev kan ha en rolle i en klasse, men ta en helt annen rolle i en annen klasse eller ved en annen skole. Enkeltelevne vil tilpasse sine handlinger til de sosiale omgivelsene i klassen, og ingen læringsmiljøer er like grunnet sammensetningen av enkeltindivider. Ved å forstå dette sosiale systemet mellom enkeltelevene og omgivelsene, kan man ha et bedre grunnlag for å etablere gode læringsmiljøer (Nordahl 2009a:39). Skoleledere og lærere kan analysere de enkelte situasjonene i egen skole for å kunne skape et grunnlag for endring og utvikling i skolens læringsmiljø. LP- modellen<sup>5</sup> er et eksempel på et pedagogisk analyseredskap som kan benyttes til dette formålet (LP-modellen 2010). Jeg kommer nærmere inn på LP- modellen i kapittel 2.4.

Nordahl (2009b) sier at en viktig faktor for læring hos elevene er at de voksne i en faglig opplæring ser elevene som aktører, og ikke brikker. At elevene er aktører innebærer at de er aktive mennesker som finner sin plass i en gruppe ut fra sin egen selvforståelse, slik de oppfatter virkeligheten. Dersom de hadde vært brikker i gruppen er de kun en del av helheten. Det er de ikke, hver og en elev er sin egen helhet. Ved å bruke aktørperspektivet kan man få større forståelse og kunnskap om hvorfor barn handler som de gjør.

”En enkelt elev bidrar til bestemte reaksjoner i det sosiale systemet som utgjør klassen, noe som igjen påvirker elevene. Systemteori og vektlegging av interaksjon er også viktig for å kunne forstå at klasser på den samme skolen kan bli svært ulike selv om de rekrutterer elever fra samme bomiljø ”(Nordahl 2009a:316). Systemteori kan gi grunnlag for å forstå og forklare problemer. Ved å se på interaksjonen, samhandlingen, mellom de ulike aktørene i en klasse eller skole, kan man forstå hvorfor problemer oppstår. Klasser og skoler er sosiale systemer og det er skoleeier og skoleleders ansvar å se til at lærerne korrigerer egen praksis dersom det er behov for dette (Nordahl 2009a:335).

Overnevnte avsnitt har et annet innhold enn hva et forskningsprosjekt ved Senter for atferdsforskning (SAF) fokuserer på, der professor Edvin Bru har gjennom sin undersøkelse kommet frem til at særlig urolige elever ikke ødelegger for sine medelever, hva gjelder resultater (Havik 2009). Videre er Bru opptatt av at ved å segregere elever med store atferdsvansker vil man kunne stimulere til antisosial atferd. Til tross for sin forskning som er entydig på at inkludering av atferdsvankelige elever ikke har negative konsekvenser på

---

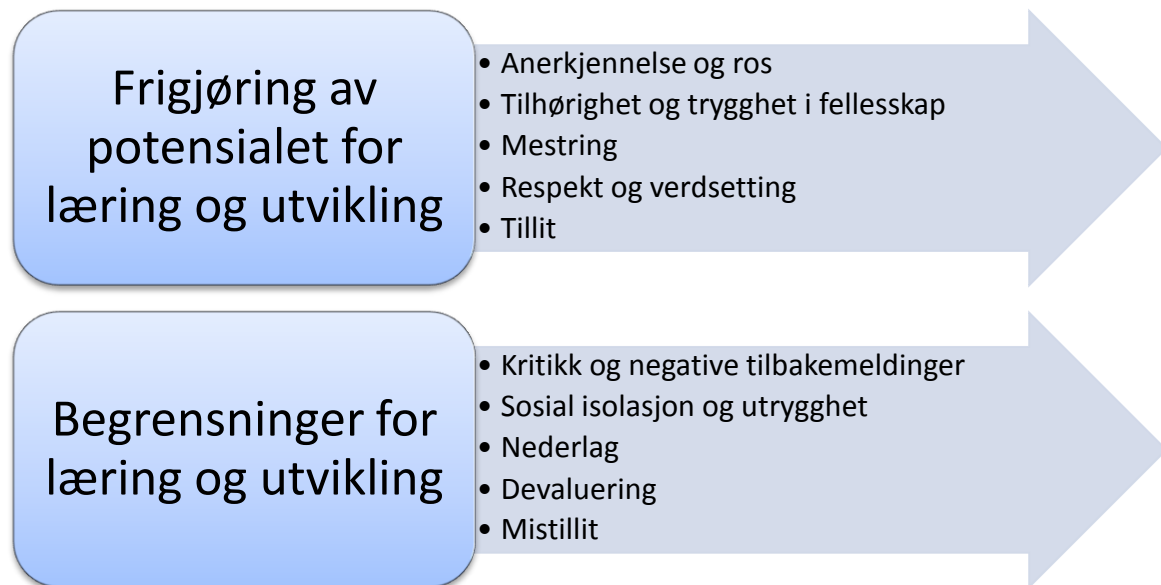
<sup>5</sup> Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP)

medelevenes skoleprestasjoner, advarer Edvin Bru mot å konkludere med dette før flere undersøkelser med likt utfall foreligger (ibid). Samtidig er det en pekepinn til ansatte i skolen, og ikke minst til medias etterretning. Det kan virke som om medelever til elever med problematferd selv må ta ansvar for sine skoleprestasjoner, og at Edvin Bru ikke finner støtte i at medelevene kan skyldes på uro og bråk fra enkeltelever dersom de oppnår svake resultater på skolen (ibid).

Skolen har ansvaret for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter og bedrive oppdragelse sammen med foreldrene, og skolen har en sentral rolle for elevenes læring og utvikling (Lovdata 2010). Nordahl (2005b) legger frem risikofaktorer i skolen og hjemme, og beskyttende faktorer i skolen og hjemme. Et dårlig samarbeid mellom hjem og skole vil være en risikofaktor for eleven, mens gjensidig samarbeid mellom hjem og skole kan være en beskyttelsesfaktor for eleven (Nordahl 2005b). Et godt hjem- skole samarbeid er skoleledelsens ansvar, selv om mange av treffene foregår mellom foreldre og lærere, uten at skoleledelsen er til stede. Allikevel kan skoleledelsen legge til rette og være retningsgivende for at slikt samarbeid finner sted. Dersom et barn kun utsettes for en risikofaktor ser det ikke ut til å ha økt sannsynlighet for negativ utvikling senere i livet sammenliknet med ingen risikofaktor. Dersom et barn utsettes for to eller flere risikofaktorer øker sjansen for negativ utvikling senere i livet. Dersom barnet utsettes for en risikofaktor hjemme er det derfor viktig at dette ikke skjer på skolen (Nordahl 2005b:110).



I modellen under finner vi eksempler på beskyttende faktorer som "Frigjøring av potensialet for læring og utvikling" og risikofaktorer som "Begrensninger for læring og utvikling".



(Nordahl 2005b:109)

Berger (2000) har forsket på bråk og uro i skolen slik elevene opplever det. Hun velger å bruke begrepene bråk og uro fordi det er folkelige begreper som elevene og samfunnet rundt bruker. I faglig sammenheng ville hun brukt begrepene disiplinproblemer, atferdsvanker, sosio- emosjonelle vansker osv (Berger 2000:17). I hennes forskning kommer det frem at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes motivasjon, læring og atferd i skolen. Elevene trekker frem flere faktorer som sentrale som årsaker for uro og bråk i skolesammenheng. En faktor er at noen elever opplever "vi mot dem" der enkeltelever eller elevgrupper er i motsetningsforhold til lærerne. Nettopp på grunn av "vi mot dem" er det viktig å legge til rette for å bygge gode relasjoner mellom skoleledelsen, lærerne og elevene (Samuelsen 2007). Samtidig skriver Berger (2000) at elevene opplyser om at enkeltlæreres handlinger er viktigere enn organisatoriske forhold for et godt sosialt- og faglig klima i klasserommet, og derfor bør ledelsens håndtering føre til påvirkning av enkeltlæreres handlinger. Dette er et annet funn enn det hun forventet å finne. Elevene sier dessuten at aktive arbeidsformer er med på å hindre uro, da de ikke blir passive mottakere som kjeder seg i undervisningen. For mye teori og prøver, og en oppstykket timeplan med flere ulike lærere er faktorer som medfører økt uro og bråk i timene i følge elevene.

Norske klasserom er preget av heterogenitet og lærerne må huske at elevene er ulike (Moen 2003). Individene i klassen tilpasser seg den enkelte lærer og situasjonene slik de er. Derfor er det viktig at ledelsen tilrettelegger slik at lærerne får gode relasjoner til sine elever. Dersom mange lærere underviser en klasse innebærer det at hver elev trenger å tilpasse seg alle lærerne, og det kan være mer utfordrende enn å tilpasse seg en lærer, dette fordi vi alle er ulike (ibid). Samtidig kan man som elev være uheldig dersom man bare har en lærer å forholde seg til, dersom det er en lærer man har dårlig kjemi med. Da er det tross alt bedre med flere lærere, man har neppe dårlig kjemi med alle. Her har skoleledelsen en utfordring i å finne en riktig balanse mellom antall lærere i hver gruppe som kan ta hensyn til elevenes muligheter for læring. Gjennom distribuert ledelse, som ble omtalt i kapittel 2.1.2, kan ansvar delegeres ut i organisasjonen og flere lærere kan ha ansvar for de samme elevene. Bruk av team er også fordelaktig da teamet kan komme tett på noen lærere og elever, og finne gode sammensetninger. Berger (2000) sier at elevene kan bli urolige av flere lærere, mens Moen (2003) sier at kjemien mellom en lærer og elev er avgjørende, og da kan jo man som elev være uheldig dersom kjemien er dårlig og man har den læreren i bortimot alle fag. Dette er det viktig at skoleledelsen er bevisst på og gjør de valg som er best ut fra erfaring ved den aktuelle skolen. Skoleledelsen må vise tydelig lederskap og tørre å gjøre omrokeringer ved behov. Her vil kanskje skoleledelsen kunne måtte utfordre enkeltlæreres autonomi, men det behøves en veloverveid avgjørelse i dialog med lærerne, og man kan ikke la barnas interesser falle bort til tross for læreres autonomibehov. Nettopp av denne grunn er det en fordel med slike problemstillinger i lærende organisasjoner, gjerne med innslag av distribuert ledelse ut til teamledere etc., da kan skoleledelsen lytte til organisasjonen og være i dialog med de ansatte og fatte riktige beslutninger.

### **Kap 2.3 Problematferd**

Problematferd er et omfattende begrep, det er mangetydig og har ulike betydninger. Et skille kan være mellom utagerende problematferd eller innadventd, mer passiv atferd. Begge deler er et problem for den eleven som viser atferden. I mediasammenheng er det sjelden snakk om problematferd blant innadventde elever, det er et tema som får lite spalteplass. Utagerende problematferd, derimot, er problematferd både media og menigmann kan

uttale seg om, med mulige løsninger på som for eksempel; få disiplin inn i skolen, fjerne enkeltelever, eller andre tiltak der man særst ofte ser på problemet isolert uten å se på hvilke faktorer som spiller inn og kan forklare hvorfor problematferden finner sted. I det følgende vil noen teoretiske syn på problematferd komme frem, gjennom blant annet atferdsforskerne Thomas Nordahl og Terje Ogden.

Ogden (1998) sier at det er klar sammenheng mellom problematferd i klasserommet og problematferd i skolemiljøet. Med problematferd i skolemiljøet mener jeg atferd som negativt spiller inn på miljøet ved skolen utover en spesiell klasse. Det kan være enkeltelever som forsvinner i undervisningen fra sin gruppe, og går rundt på skolen og forstyrrer andre elevers undervisning, eller som i friminutt utfører problematferd som mobbing, hærverk eller skaper utrygghet for sine omgivelser. Dette innebærer at man som enkeltlærer ikke kun kan jobbe med eget opplegg rundt forebygging av problematferd i egen klasse, man kan heller jobbe sammen i hele kollegiet med liknende opplegg i alle klasser, selvsagt tilpasset den enkelte klasses behov. Dette er en av grunnene til alle skoleomfattende program som LP- modellen, PALS<sup>6</sup>, Olweus<sup>7</sup> og andre eksisterer i skolen i dag (Ogden 2009).

Det er lett å legge skyld på enkeltindividet, eleven, når uønsket atferd påvirker læringsmiljøet i en klasse. Dersom man som skoleleder veileder kollegaer eller anbefaler ulike tiltak i forhold til et problemområde ved en elev, vil man ved å kjenne til ulike former for problematferd, lettere kunne søke seg frem til egnet løsning for endring av problemet. Midtlyngutvalget, som var et offentlig utvalg, valgte å dele problematferd inn i fire former gjennom å henvise til Sørli og Nordahls (1998) definisjoner av problematferd: Lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon eller alvorlige atferdsproblemer. En utdyping av de fire former følger:

*Læring og undervisningshemmende atferd* kan forekomme i undervisningssituasjonen, og kan være å drømme seg bort fra undervisningen, å bli distraheret, forstyrre medelever eller lærere ved å være urolige eller bråkete. Denne problematferden forekommer like ofte blant jenter som gutter og både skoleflinke og skolesvake kan ha denne atferden (Nordahl m. fl 2009:16).

---

<sup>6</sup> Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (Ogden 2009)

<sup>7</sup> Olweus - programmet mot mobbing og antisosial atferd (Ogden 2009)

*Utagerende atferd* er fysiske og verbale angrep på andre, enten medelever eller voksne. Det kan være negativ språkbruk, sparring, slåing eller krancling. Det er flere gutter enn jenter som sliter med denne formen for problematferd (Nordahl m. fl 2009:17).

*Sosial isolasjon* er like vanlig som utagerende atferd, og vil si å være ensom og deprimert på skolen. Elever med slik problematferd er ofte alene i friminuttene, da de er usikre og trekker seg heller unna, og det problemet er kjønnsnøytralt (ibid).

*Alvorlige atferdsproblemer* er en antisosial atferd som ikke forekommer så ofte, omtrent en til to prosent av elevene kan noen ganger vise slik atferd. Det er flere gutter enn jenter med denne problematikken, og den kan omhandle ønske om å bryte regler, skade andre eller generelt i opposisjon mot voksne autoriteter (ibid).

Problematferd kan bare brukes som term når det har foregått "regelmessig atferd i bestemte situasjoner over tid" (Nordahl m. fl 2009). Problematferd springer ut fra flere årsaker som individuelle forhold, kontekstuelle forhold og relasjonelle forhold (Samuelson 2007). Dersom man vil endre atferd, er en god start å kjenne til disse forholdene. Individuelle forhold kan være egenskaper ved eleven, som for eksempel oppmerksomhetsbehov, eventuelt diagnose, alt som gjør eleven til den eleven vedkommende er. Kontekstuelle forhold er de omgivelsene eleven er og lærer i, lærertetthet, kjønnsfordeling og annet. Relasjonelle forhold betyr forholdet mellom elever, elever og lærer, og elev og andre ansatte ved skoen. Skolelederen bør legge til rette for at lærerne kan jobbe med disse tre forholdene i målsetting om ha liten grad av problematferd i sin klasse. Tilrettelegging kan for eksempel være ikke å pålegge for mange ekstra oppgaver foruten det som vedgår den daglige jobben til lærerne, kollegaveiledning og gi av sin tid som leder ved å vise interesse for lærernes arbeid med elevene (Roland 1999). I tillegg kan skolelederne støtte lærerne i en lærende organisasjon og gjennom bruk av distribuert ledelse.

I rapporten "Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene" (Nordahl m. fl 2009:3) kommer det fram følgende: Forskerne fant sammenheng mellom atferden blant

elevene og deres arbeidsinnsats og læringsutbytte, og at det trolig har sammenheng med ledelse, organisering, læringsmiljø, klasseledelse og undervisning på de aktuelle skolene. Forutsetningen for dette er tydelig ledelse, godt samarbeid mellom lærerne, lite organisert nivå-differensiering eller aldersblanding og et relasjonelt elevsyn. En tydelig ledelse, et godt samarbeid mellom lærerne og skoleledernes store innvirkning på læring og læringsmiljø henger sammen med det som kommer frem i kapittel 1.1.1 om skoleledelse og det Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) fastslår om et kraftfullt, tydelig lederskap.

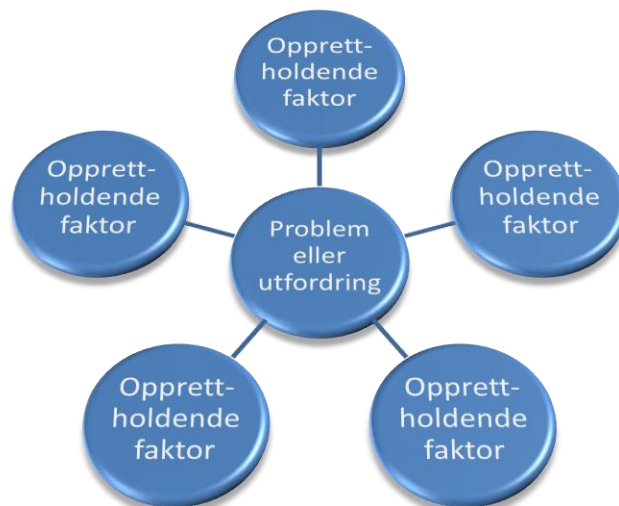
Atferdsproblemer i skolen kan blant annet ha bakgrunn i følgende forhold eller faktorer i følge Nordahl (2009b): Uklare regler og tilfeldig regelhåndhevelse, uklare forventninger eller undervisning. Videre kan lite oppmuntring, dårlig klassemiljø, svak klasseledelse og manglende opplæringstilbud for elever med problematferd medføre økt atferdsproblematikk i skolen (Nordahl 2009b:327). Det er med andre ord et godt utgangspunkt som skoleleder å legge til rette for endring og forbedring av overnevnte faktorer, fremfor ukritisk å legge skyld på enkeltelevers bakgrunn eller enkelthendelser når man ønsker å minimere problematferd. Elevenes bakgrunn kan fortelle mye om atferden deres, men hjemmeforhold er områder skolen kan gjøre lite med, fokus bør ligge på de forhold skolen kan endre (Nordahl 2009b). Her er det viktig at skoleledelsen støtter lærerne for bedring, for lærerne har mange muligheter for at elevene skal fungere godt i klasserommet. I en lærende organisasjon vil læreren få veiledning og støtte i kollegiet, både fra skoleledelsen og de andre lærerne. Det å finne tid til å kunne løfte egne problemer opp i kollegiet, kan gi viktig lærdom og kunnskap til lærerne. Her er det leders oppgave å fremme læring, og det gjøres ved å være tydelig, men oppmuntrende og også støttende som tidligere nevnt, gjerne ved å legge til rette for arenaer der lærerne kan drøfte utfordringer og utveksle erfaringer. Distribuert ledelse der for eksempel skolen er organisert i team, vil teamleder eller andre i teamet fremfor skoleledelsen gi veiledning til lærere som trenger støtte for å minimere problematferd.

Det som for læreren kan virke som en lite rasjonell handling kan være rasjonell i elevens øyne da læreren kanskje ikke har forstått elevens virkelighetsoppfatning. For eleven kan det eksempelvis være naturlig å forstyrre i timer ved å snakke og vandre rundt da eleven oppfatter klasseromssituasjonen kun som en sosial arena, og ikke en læringsarena for faglig

opplæring (ibid). Elevenes handlinger skapes i samspill med omgivelsene og gjennom forståelsen av sammenhengen mellom virkelighetsoppfatninger, mål, ønsker og verdier (Nordahl 2009b:70).

Nordahl (2005b) er opptatt av hvilke faktorer som gir et gitt problem hos elev(ene). En elev som viser problematferd gjennom for eksempel å forstyrre undervisningen kan fortsette med denne atferden dersom man ikke ser på hvilke faktorer som opprettholder atferden. På enkelte elever kan man ikke bare be de om å være stille, det kan til og med gjøre vondt verre. Opprettholdende faktorer som kan medføre at eleven fortsetter med problematferden kan være at læreren er utydelig eller eleven mobbes av sine medelever.

En sammenhengssirkel kan benyttes for å analysere de opprettholdende faktorer for en gitt atferd, sier Nordahl (2007):



(Nordahl 2007)

I sentrum setter man opp problemet eller utfordringen til eleven eller klassen, og deretter stiller man opp de faktorer som er med på å opprettholde problemet eller utfordringen. Ved å bruke sammenhengssirkel kan man forstå hva som utløser og opprettholder elevens eller klassens problemer. Ved å gjøre noe med de opprettholdende faktorene kan problematferden avta eller bli helt borte. For eksempel kan den utydelige læreren få veiledning for å bli mer tydelig eller man kan jobbe med å endre atferden til medelevene

som mobber eleven, noe som igjen kan trenge en ny sammenhengssirkel der man kan se på opprettholden årsaker til at medelevene mobber. Dette innbefatter og ikke kun si ”nei, ikke gjør slik”, men om å kunne få elever til å endre atferd selv gjennom å legge til rette for det.

Som nevnt er det en mulighet å ta utgangspunkt i elevenes virkelighetsoppfatning. Dersom man finner områder å endre på er det som tidligere nevnt i kapittel 2.1.1 om lærende organisasjoner viktig at hele skolen er med på dette, og at man som skoleleder er oppmuntrende, støttende og viser tydelig, kraftfullt lederskap (St. meld. nr. 30 2003-2004). For å få til endring trenger alle ansatte tilfredsstillende opplæring og veiledning. Skolekultur som man vil utvikle skal foregå i fellesskap for å unngå subkulturer innad i skolen (Berg 1999). Det pedagogiske tiltaket må være forpliktende for lærerne og tilpasses lokalt til den enkelte skole, for å oppnå ønskede resultater (Nordahl 2007). Lærergруппene som settes sammen skal preges av samarbeidskulturer og ikke være de faste teamene der fastgrodde roller spiller inn. Faste team har sine fordeler, men i utviklingsarbeid kan de være offer for annet arbeid som ”henger over teamet”. Gjennom å sette sammen lærergруппer i endringsarbeid på tvers av team, trinn og fagkrets kan man få til et kreativt og utviklende samarbeid, samt at løpende oppgaver innad i det faste teamet kan settes til side. Det er skoleledelsens ansvar at dette finner sted (ibid).

Skoleledere, mellomledere spesielt, er både kollega og sjef, og krysspress kan forekomme (Jacobsen og Thorsvik 2007). Presset fra egne kollegaer som er lærere med eksempelvis et ønske om lite inngripen fra ledelsens side, kan komme i konflikt med føringer mellomlederen har fått i oppdrag å iverksette fra sine overordnede. Samtidig er mellomlederen i sitt krysspress i en god posisjon for å kunne påvirke oppover i organisasjonen og sitter på ganske mye makt gjennom kontakten med operativ kjerne og øvrig ledelse (ibid). Skolelederne skal legge til rette for at lærerne får til å bygge gode elevrelasjoner, og det kan gjøres gjennom rammevilkår som gir rom for tid til for eksempel elevsamtaler eller annen tett oppfølging. Dersom lærerne opparbeider gode elevrelasjoner, noe som er sentralt for læring, vil lærerne kunne påvirke elevene slik at problematferden kan avta (Nordahl m. fl 2009).

Ogden (2009) er opptatt av at det er viktig å styrke lærernes klasselederkompetanse og det er skoleledelsens ansvar at dette skjer. Dette kan gjøres gjennom erfaringsutveksling i lærende organisasjoner (Roald 2006). Ogden (2009) presenterer i sin bok ulike

skoleomfattende forebyggende tiltak mot problematferd, mobbing og for økt sosial kompetanseheving hos elevene<sup>8</sup>. Programmene omfatter hele skolen og skoleledelsen følger opp at lærerne implementerer programmene ute i klassene.

## Kap 2.4 LP- modellen

LP- modellen er et skoleomfattende program som forsøker å skape et læringsmiljø med betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elevene (LP- modellen 2010). Modellen trekkes inn som teori her da den ene skolen i denne masteroppgaven benytter seg av denne i sitt virke. LP- modellen står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. Utgangspunktet for modellen er at barns læring og atferd kommer som resultat av de faktorer og de forhold elevene befinner seg i. Man ønsker gjennom en grundig analyse av en enkeltsituasjon å komme frem til hvilke bakenforliggende faktorer skolen kan gjøre noe med, i håp om å bidra til elevenes sosiale og skolefaglig læring. I praksis innebærer dette at en lærer tar med seg en case fra sin gruppe som læreren oppfatter som vanskelig og trenger veiledning fra kollegaene på. Da sitter lærergruppen på omtrent 6-8 stykker sammen og kommer med ulike mulige løsninger på utfordringen. Deretter velger læreren hvilke av løsningene som eventuelt benyttes i elevgruppen. Etter noe tid samles lærergruppen igjen for å evaluere og reflektere over det læreren har valgt å gjøre med problemet. Casene går på rundgang slik at alle får tatt opp sine utfordringer fra sine respektive elevgrupper. Tidsmessig etter presentasjon av LP- modellen og dens begreper og oppbygging legger modellen opp til jevnlig jobbing. 1-2 timer hver 14. dag av lærernes arbeidstid, minimum 2 ganger per semester med ekstern veiledning og egen arbeidsgruppe som jobber spesifikt med modellen ved skolene (ibid).

Med bakgrunn i presentasjon av LP- modellen over faller den godt inn i Peter Senge`s s disipliner som ble omtalt i kapittel 2.1.1 om lærende organisasjoner (Paulsen 2009). Det er spesielt disiplinene *personlig kapasitet* ved at lærerne ønsker å øke sin kunnskap, *teamlæring* gjennom å jobbe i fellesskap om en case og en felles kjent *visjon* etter min oppfattelse som LP- modellen passer inn i. Man analyserer egen praksis, noe som gjøres gjennom drøftingene av de ulike casene. I tillegg gis skolen en mulighet til å utvikle en

---

<sup>8</sup> Programmene som presenteres av Ogden er ART, Respekt, LP- modellen, PALS, Olweus og Zero.



læringskultur, noe som er ønskelig og oppnåelig gjennom erfaringsutvekingen LP- jobbingen gir.

Et viktig prinsipp i modellen er at man ikke kan se på atferdsproblemer isolert sett, eller se det opp mot elevenes hjemmeforhold alene. Individperspektivet brukes ofte når man arbeider med atferds- og læringsproblemer (Nordahl 2005b). Ved å vektlegge individets utfordrende atferd i håp om å endre atferd, skjer det sjelden noen god endring uten å se på mønstre og strukturer i elevens sosiale system på skolen. En mengde faktorer, som svak klasseledelse, elevrelasjoner, regelhåndhevelse og annet kan være årsak til at atferden opprettholdes fremfor å reduseres. Fokuset må ligge på hvilke forhold som gjennom skolen bidrar til å øke eller minske problematferden. Ved å vite det kan man gå inn og gjøre endringer som kan bedre elevens problematferd.

Lillegården kompetansesenter har ansvar for implementering i skolene, sammen med PPT som samarbeidspartner. Thomas Nordahl og Høgskolen i Hedmark evaluerer jobbingen med LP- modellen i skolene (LP- modellen 2010). Nordahl (2005a) sier blant annet dette om jobbingen med LP- modellen: Lærerne gjør pedagogiske analyser av situasjoner og betingelser rundt elevene, med fokus på situasjonen i skolen og omgivelsen fremfor enkelteleven. Tiltak og strategier velges ut fra resultatene fra analysene. Skoler som jobber med LP- modellen systematisk har oppnådd økte skolefaglige prestasjoner og økt sosial kompetanse. Mobbing har gått ned og det er mer ro og orden i undervisningen. Læringsmiljøet har endret seg i positiv retning og relasjonene mellom elever og lærere er bedret (Nordahl 2005a:7).

#### **Kap 2.4.1 Kritisk lys på LP- modellen**

Med bakgrunn de siste setningene i kapittel 2.4 er det tydelig at LP- modellen har sine fordeler hva gjelder muligheter til å endre problematferd og dermed bidra til et godt læringsmiljø. I dette kapitlet følger allikevel noen undringer til enkelte forhold ved modellen.

For det første er det tidskrevende å jobbe etter denne modellen, lærerne og skolelederne bruker mye fellestid på opplæring og samtaler rundt en case i en gruppe. Selv om overføringsverdien kan være der til de andre lærerne som ikke har den aktuelle eleven fra

casen, vil de bruke mye tid på elever som de ikke jobber med i hverdagen. Det er ikke så mye tid til refleksjon og analyse ved alle skoler, og som nevnt i forrige kapittel bør det være et krav at tilstrekkelig tid settes av. Her trenger skolelederne å ta et standpunkt sammen med lærerne på å prioritere tid til LP- jobbing av fellestiden, og da kan skolelederne se om dette vil kunne medføre målsettingen for resultatoppnåelse til skolene. For det andre er det krevende for skoleledelsen å sette sammen lærergrupper som skal fungere sammen på LP-tid, da det ikke er tenkt å være de faste teamene, men andre grupper på tvers av team, trinn og fag.

Selv om de fleste lærere trolig har noe man kan ta opp som en case ved LP- tid, vil det i noen tilfeller kanskje være ” å lete etter problemer”. Det er klart at enkelte lærere har små problemer i sine klasser som fint kan løses uten grundig analyse av situasjonen. Selv om man sitter igjen med noen nye perspektiver, kunne kanskje den enkelte lærer brukt sin tid på det de mener er hensiktsmessig, fremfor å diskutere og analysere et lite problem i sin klasse. Det er en skoleomfattende modell, og det krever at alle lærerne motiveres og bidrar i LP-tiden. Ut fra et sosiokulturelt syn på læring er LP- modellen et hjelpemiddel til den enkelte lærer der læreren i fellesskap kan øke sin kompetanse og få veiledning på sin praksis. LP- modellen er basert på erfaringsutveksling og passer dermed godt inn i lærende organisasjoner (Roald 2006).

Det er vanskelig å finne mye negativ omtale om LP- modellen i litteraturen jeg har søkt i. Ved henvendelse i etterkant av intervjuene ved Bakke skole (skolen presenteres i kapittel 4.1.1), som jeg har hatt i min studie, trekker rektoren frem lite negativt for deres skole og bruk av LP- modellen. Rektoren tror derimot at dersom man benytter modellen på en liten skole vil modellen fungere dårligere, da man har få lærere å spille på når analysen og refleksjonen finner sted. Modellen krever omrokking av de ansatte, slik at lærerne settes sammen i grupper de til vanlig ikke er i. Det kan være vanskeligere på mindre skoler, og rektoren tror derfor at LP- modellen er best egnet på større skoler som Bakke skole som har omtrent 500 elever.

## **Kapittel 3**

### **METODE**

#### **Kap 3.1 Innledning**

Dette kapittelet tar for seg "håndverket" i masteroppgaven min. Innblikk i veien fra start til mål i undersøkelsen presenteres, og det følger begrunnelser for mine valg. Først avgrenses oppgaven, deretter følger valg av design, metode og utvalg. Gyldighet og etiske spørsmål løftes frem, før det til slutt redegjøres for analyseprosessen av datamaterialet. Som vedlegg til masteroppgaven vil man kunne finne intervjuguide (vedlegg nr. 1) og en kort beskrivelse av utformingen av kategorier (vedlegg nr. 2).

#### **Kap 3.2 Avgrensning**

Formålet er som allerede nevnt å forsøke å forstå hva som er skolelederens oppfattelse av ulike muligheter for å forebygge og redusere problematferd som svekker læringsmiljøet ved skolen. Oppgaven begrenser seg til den tid (ett semester) som er gitt i studieplanen for masterstudiet i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud, de skolelederne som har blitt intervjuet og de valg jeg som student har tatt underveis i prosessen. Omfanget av temaene er stort, og det har hele tiden vært forsøkt å avgrense tett opp til problemstillingen og forskningsspørsmålene for masteroppgaven.

Mine erfaringer fungerer som forforståelse for masteroppgaven og begrenser og belyser naturligvis noe av utfallet av funnene og forståelsen av dette. Før jeg startet på studiet Utdanningsledelse har jeg utdannelse som allmennlærer og har jobbet som kontaktlærer ved en ungdomsskole og en barneskole. Jeg har hatt elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dersom jeg hadde hatt en jobb som skoleleder, ville forforståelsen vært mer omfattende med tanke på lederperspektivet. Samtidig gir det faktum at jeg ikke har jobbet som skoleleder selv meg en mulighet til å se på problemstillingen med "utenforstående øyne", og dermed et annet syn enn informantene som alle er skoleledere.

Min forforståelse innen ledelse har jeg gjennom studiet ved HiBu. Dette innebærer at min forskerrolle har vært åpen, og at jeg har forsøkt å være kritisk og spørrende for å få frem

forståelsen til skolelederne i undersøkelsen. Utfordringen for meg har vært å tørre å være kritisk nok og spørrende til det informantene fortalte, både under intervjuene og i analysen av funnene, da min yrkespraksis ikke er fra ledernivå, slik som informantene. Gjennom veiledningen av oppgaven har jeg dog fått åpnet opp og stilt kritiske spørsmål til mine funn. Det har vært viktig å stille med et åpent sinn, ikke et tomt hode (Postholm 2005:128).

Intervjuguiden ble utarbeidet og ferdigstilt i forkant av intervjuene, slik at intervjuene var godt forberedt. Intervjuene ble gjennomført i midten av juni 2010, informantene ble booket i april 2010 og fikk allerede da tidspunkt for intervju. Transkribering<sup>9</sup> ble gjennomført sommeren 2010, før videre arbeid med litteraturoversikt fulgte direkte. Analyse og bearbeiding av datamateriale har foregått sommeren og høsten 2010.

Undersøkelsen begrenses til å gjelde en kommune og tre informanter. Bakgrunnen er ikke å anskaffe et altfor stort datamateriale, men heller gå tilstrekkelig i dybden på de intervjuede. I utgangspunktet skulle det benyttes fire informanter, men grunnet sykdom ved den ene skolen var dette ikke mulig. Etter mitt skjønn har jeg funnet svar på problemstillingen og hadde derfor ikke behov for en informant til for å få svar på problemstillingen, da alle informantene hadde jobbet i 15 år eller lengre som skoleledere ved de aktuelle skolene og hadde innsikt til å besvare mine spørsmål. Allikevel kunne to informanter ved begge skolene gitt mer bredde, pålitelighet og kanskje gitt uttrykk for andre holdninger enn hva de andre skolelederne hadde, men samtidig gir færre intervjuer et mindre datamateriale og deretter større mulighet til å gå mer i dybden på materialet man har. Jeg kommer litt tilbake til dette i kapittel 3.4.

På grunn av rammen for masteroppgaven i studiet Master i Utdanningsledelse ved HiBu valgte jeg å intervju tre skoleledere, og ingen lærere eller sosiallærere om temaene i problemstillingen. Slik problemstillingen er vinklet vil intervjuene med skoleledere kunne gi svar som hjelper med å besvare problemstillingen.

---

<sup>9</sup> De muntlige intervjuene fra lydopptakene skriftliggjøres. Muntlig tekst gjøres skriftlig før videre analyse av tekst (Johannessen m. fl 2009).

### Kap 3.3 Forskningsdesign

Undersøkelsene ble gjennomført etter kvalitativ forskningsmetode (Johannessen m. fl 2009). Kvalitativ metode er en forskningsmetode der man velger å gå i dybden på et datamateriale fra noen få informanter, og man kan for eksempel gjennomføre intervjuer eller observasjonsstudier (ibid). I kvalitativ metode går man i dybden på informantenes utsagn, og spørsmålene som ble stilt i denne undersøkelsen ble gjort gjennom dybdeintervjuer av noen få informanter (ibid). Jeg har gjennomført en enkeltstående tverrsnittundersøkelse på masteroppgaven, som innebærer å gjennomføre undersøkelsen på et bestemt tidspunkt og ikke over tid (Johannessen m. fl 2009:74). Videre kan undersøkelsen falle inn under det man kaller fenomenologi som innebærer at man utforsker menneskers erfaringer med og forståelse av et fenomen (Johannessen m. fl 2009:80). I denne masteroppgaven omhandles problematferd, læringsmiljø og skoleledelse som fenomener, og disse fenomenene skolelederne stilles ovenfor i undersøkelsen. Det har vært fire hovedfaser i mitt fenomenologiske design; en forberedelsesfase der jeg bygget på tidligere kunnskaper og laget intervjuguide<sup>10</sup>, deretter fulgte datainnsamlingen i form av dybdeintervjuer, videre ble datainnsamlingen analysert opp mot relevant teori, og til slutt kom rapporteringen som kom i form av denne masteroppgaven (Johannessen m. fl 2009:81-82).

Alle intervjuene ble foretatt i løpet av to etterliggende dager. Transkripsjonen ble foretatt fortløpende, fra dagen etter siste intervju, for å sikre at alle svar og kommentarer ble bearbeidet tett på intervjutidspunktet. Litteratursøk foregikk før og etter intervjuene, og en del spørsmål hadde utspring fra forskning og litteratur om skoleledelse, atferd og læringsmiljø, mens andre spørsmål var utformet ut fra min undring gjennom blant annet min erfaring fra jobb som lærer i grunnskolen.

Kvalitative dybdeintervjuer er ment for å kunne beskrive informantenes hverdag, slik at intervjueren kan fortolke betydningen av fenomenene som er tema for samtalen (Johannessen m. fl. 2009:135). Med kvalitativt dybdeintervju menes en samtale med struktur og formål. Strukturen i intervjuene var gitt av spørsmålene i intervjuguiden som presenteres i kapittel 3.3.1 og temaene for masteroppgaven. Formålet med dybdeintervjuene var å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, som ble presentert i kapittel 1.2, for

---

<sup>10</sup> Kommer tilbake til i kapittel 3.3.1

masteroppgaven. Jeg benyttet en datainnsamlingsmetode, kvalitative dybdeintervjuer der både beskrivende, fortolkende og teoretiske spørsmål fremkommer (ibid). Beskrivende spørsmål er spørsmål om konkrete hendelser, i fortolkende spørsmål forsøker den intervjuede å fortolke disse hendelsene, og i teoretiske spørsmål vil årsakene til handlinger kunne avdekkes (ibid). Hvert intervju tok 1-1,5 time.

Det ble som planlagt gjennomført et semi- strukturert intervju med intervjuguide, og spørsmål og temaer som kunne tilpasses. Det semi- strukturerte intervjuet styres av innholdet i intervjuguiden, men er fritt i forhold til når de ulike spørsmålene og temaene tas opp i intervjuet, man kan velge når man stiller de ulike spørsmålene i intervjuet (Johannessen m. fl 2009). Ved å benytte semi- strukturert intervju som metode står jeg som intervjuer friere til å tilpasse samtalen til det de intervjuede kommer med av informasjon. Da vil det være mulig å bevege seg fra tema til tema i intervjuguiden ut fra hvordan intervjuet bærer i vei. Jeg valgte dermed bort et strukturert intervju der formen er fastere, med en mer fastlåst rekkefølge på spørsmålene (ibid).

Da jeg ikke kjente informantene, var det etter mitt skjønn fordelaktig med et semi- strukturert intervju der samtalen kunne være noe mer uformell og rettes inn i henhold til relasjonene som oppstod. Fordelen, slik jeg oppfattet det, var at kanskje kunne informantene gi utfyllende svar ved at de opplevde at vi hadde en dialog, der jeg også tilpasset spørsmålene til noen av deres uttalelser fremfor et altfor fastlagt skjema av spørsmål? Det semi- strukturerte intervjuet er dialogpreget, altså som en samtale mellom to personer, selv om informantene og intervjuer ikke er likestilte slik man er i en vanlig samtale (ibid). Min erfaring etter de første to intervjuene var at det ble brukt mest tid på de spørsmålene jeg tok først i intervjuene. Derfor valgte jeg å begynne med temaene om læringsmiljø og atferd på det siste intervjuet. Hadde jeg vært klar over dette ville jeg gjort det slik på alle intervjuene, slik at skolelederspørsmålene kunne kommet til slutt som underbyggende til svarene om læring og atferd.

Intervjuene ble tatt opp med digitale båndopptaker og mobiltelefon som back- up. All transkripsjon, som er skriftliggjøringen av den muntlige formen fra lydopptakene, ble foretatt av meg rett i etterkant av intervjuene, jeg startet med transkriberingen dagen etter siste intervju. Da det var et ønske om å beholde inntrykket fra intervjuene ferskt i minnet,

var det viktig å gjøre transkriberingen fortløpende rett etter intervjuene. I min oppfattelse ville det å beholde intervjuene ferskt i minnet lette jobben med å søke i litteratur i etterkant. Det var for meg ikke aktuelt å sette bort denne transkripsjonsjobben, da jeg mener at ved å gå gjennom intervjuene selv får jeg de lettere "under huden", samt at det er intervjueren som vil kunne huske igjen eventuelt nonverbalt språk. Under transkripsjonene opplevde jeg gjentatte ganger at jeg "var til stede" i intervjuene på nytt.

### **Kap 3.3.1 Intervjuguide**

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene for masteroppgaven. Samtidig trengte jeg en del bakgrunnskunnskap om blant annet skolens historie, organiseringsformer, elevtetthet og annet, slik at noen spørsmål i intervjuguiden ikke hadde direkte med problemstilling eller forskningsspørsmålene å gjøre, men med konteksten. Det ble også laget spørsmål i intervjuguiden som tok for seg andre emner enn temaene i masteroppgaven, dette for å skape en dypere forståelse av hvorfor skolene handlet som de gjorde. Som et eksempel kan det nevnes at baseskoler skaper mer uro enn tradisjonelle skolebygg (VG 2010a), og da var det viktig å vite noe om skolens organisering, slik at jeg eventuelt kunne relatere ulik litteratur opp mot skolens praksis og statusen på problematferden og læringsmiljøet.

### **Kap 3.4 Utvalg**

Studien ble som tidligere nevnt gjennomført ved to skoler i en kommune på Østlandet, ved intervjuer av en undervisningsinspektør og to rektorer. Jeg benyttet meg av et strategisk utvalg, som er et utvalg av informanter som er typiske for det jeg undersøker (Thagaard 2003). Skoleledere skulle være informanter, da de kunne gi svar på problemstillingen for masteroppgaven. Antallet informanter for undersøkelsen ble satt til fire etter samtale med skolesjefen i kommunen og min vurdering av antall informanter som var hensiktsmessig der og da, og med ønske om to fra hver skole. Underveis i praksis ble det som tidligere nevnt kun tre informanter som gjennomførte dybdeintervjuer med meg. På våren hadde jeg et møte med kommunalsjefen i den aktuelle kommunen, der mulige temaer for masteroppgaven ble drøftet, og hun var videre behjelpelig med å finne aktuelle informanter til studien. Skolene

ble valgt ut med hjelp fra skolesjefen i kommunen, som hadde en formening om at jeg ville kunne finne ulikheter mellom disse to skolene, da de hadde ulikt omdømme angående atferdssituasjonen og var organisert ulikt. At det er en barneskole og en ungdomsskole var ikke et bevisst valg i forkant, det kunne like gjerne vært to skoler fra samme skoleslag, og hvorvidt det har hatt noen innvirkning kan jeg ikke vite.

For å kunne komme inn som utenforstående uten bakgrunnskunnskap til skolene og skolekulturen ble det valgt to skoler jeg ikke har jobbet ved. Etter mitt skjønn ville jeg da kunne være mest mulig åpen for å forstå skolelederne uten å være bekymret for å unngå å stille viktige, kritiske spørsmål til informantene. Dersom jeg skulle gjennomført studien ved egen skole, kunne kanskje min opplevelse av skolekulturen i forkant prege hvilke type spørsmål jeg ville stille eller ikke stille. Postholm (2005:128) sier allikevel, som nevnt i kapittel 3.2, at det ikke er mulig å legge helt bort sin forforståelse, man må være seg bevisst på den.

Det ble benyttet forholdsvis få informanter, og jeg ønsket heller å gå i dybden på et par skoler fremfor å kartlegge et større antall skoler mer overordnet. Dette med begrunnelsen at det i mine øyne ville være mulig å følge opp med spørsmål og henvendelser i etterkant til informantene dersom det skulle være behov for dette. Fordelene, slik jeg ser det, er muligheten for eventuelt å kunne etterspørre informasjon ved behov etter intervjuene, og ha noen få intervjuer jeg kunne analysere grundig. Jeg ville med andre ord få innblikk i hva undervisningsinspektøren og rektorene ved de to skolene oppfattet som muligheter for endring av atferd og læringsmiljø og hvilke tiltak de benyttet seg av.

Ulempene med få informanter er, slik jeg ser det, usikkerheten rundt hvorvidt svarene er representative eller bare gjelder de to aktuelle skolene. I følge Engelstad m. fl (2005) er funn representative, dersom det passer med annen forskning på temaet. Det er med andre ord mulig å finne litteratur som understøtter funnene fra intervjuene, slik at annen litteratur om temaene som ikke understøtter empirien ikke tas med. Flere informanter kan gitt dypere forståelse, og kanskje vist andre holdninger blant skoleledere, slik at man lettere får et videre spekter i teorifeltet. Ut fra intervjuene er det for meg ikke mulig å få oversikt over i hvilken grad informantene faktisk benytter seg av ulike muligheter for endring av atferd og bedring av læringsmiljøet, og gjør det de sier at de gjør. Dersom jeg skulle funnet ut av dette



burde lærere vært intervjuet eller at jeg hadde gjennomført en observasjonsstudie over tid. Det har jeg valgt bort. Innblikket vil begrense seg til de to skolene i form av intervjuene med de tre skolelederne, da jeg mener at problemstillingen belyses gjennom intervjuer med skoleledere og ikke lærere.

### **Kap 3.5 Analyseprosessen**

Jeg benyttet fenomenologisk analyse for å analysere informantenes oppfatning og forståelse av begrepene intervjuet tar for seg (Johannessen m. fl 2009). Analyse av meningsinnholdet går gjennom fire hovedsteg: 1. Danning av helhetsinntrykk og meningsinnhold. 2. Finne meningsbærende elementer og kode disse. 3. Kondensering. 4. Sammenfatte begrepene til nye begreper/beskrivelser (ibid). Videre i dette kapittelet vises hvordan jeg gjorde analysen.

Utgangspunktet for starten av analyseprosessen var transkripsjonene fra intervjuene mine. Jeg gikk gjennom intervjuene i sin helhet og fjernet unødig informasjon i forhold til problemstilling og forskningsspørsmålene for masteroppgaven. I og med at jeg selv hadde transkribert materialet, fremfor å sette denne tidkrevende jobben bort, hadde jeg allerede god innsikt i intervjuene, og husket omtrentlig når de ulike temaene i samtalene var oppe. Etter danning av et helhetsinntrykk jobbet jeg videre med å sortere utsagnene etter tre hovedelementer, nemlig skoleledelse og mine to forskningsspørsmål nevnt i kapittel 1.2. Da intervjuguiden også var satt opp fra hovedtemaene skoleledelse, atferd og læringsmiljø var også det styrende for første del av det å finne meningsbærende elementer og kode disse. Videre valgte jeg å lage underkategorier til de tre overordnede kategoriene. For eksempel ble hovedkategorien læringsmiljø delt inn i blant annet underkategoriene elevrelasjoner, opplegg for enkeltelever, bruk av skoleomfattende analysemodeller, tydelig klasseledelse etc. Deretter valgte jeg ut de mest sentrale underkategoriene som ga svar på mine forskningsspørsmål ved begge skolene og drøftet de opp mot teorigrunnet i kapittel 2. Analyseprosessen handlet om å finne støtte eller motargumenter i annen empiri og litteratur som omhandlet problemstillingen for masteroppgaven. Jeg så etter kategorier som kom frem i datamaterialet, altså transkripsjonene, for å sikre at informantens "stemme" kom frem (ibid). Det var viktig å lese nøye gjennom, vurdere nøye hva alle uttalelser handlet om, før man markerer hvilken kategori uttalelsen tilhører (ibid).

### **Kap 3.6 Gyldighet og troverdighet**

Gyldigheten er validiteten i undersøkelsen og datamaterialet skal være relevant, det vil si belyse problemstillingen (Johannessen m. fl 2009). Å vite om undersøkelser er valide eller ei kan være vanskelig å avgjøre. Spørsmålene i intervjuguiden er utformet av temaene i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Reliabiliteten eller påliteligheten og troverdigheten av funn i undersøkelsen kan også vurderes (ibid). Jeg har valgt en undersøkelse av skoleledelsen ved to skoler fordi jeg mener det gir svar på min problemstilling for masteroppgaven. Sett med kvalitative øyne går jeg i dybden og oppnår derfor både gyldighet og troverdighet. En måte å øke reliabiliteten på ville vært gjennom flere informanter fra samme skole, flere skoler i undersøkelser eller informanter som også er lærere. Det siste for å se om skolelederne gjennomfører det de opplyser om i intervjuene, og gir et likt bilde av situasjonen ved skolene som lærerne.

Triangulering kan øke reliabiliteten ved å bruke flere undersøkelsesmetoder på samme fenomen, for eksempel ved å gjennomføre en spørreundersøkelse i etterkant av dybdeintervjuer (Ryen 2002). I så tilfelle har man to undersøkelsesmetoder, og man kan sammenlikne resultatene og øke troverdigheten i det forskningen forsøker å vise (ibid). Jeg valgte bort triangulering med bakgrunn i at jeg ikke hadde forsket tidligere, og kunne komme til å gjøre datasettene fra ulike undersøkelsesmetoder sammenliknbare uten at de var det (Ryen 2002: 202). Ved å holde fokus på en undersøkelsesmetode, dybdeintervjuer i mitt tilfelle, var det trolig mulig for meg som uøvet forsker å komme mer i dybden, og dermed få til en holdbar undersøkelse (Engelstad m. fl 2005).

I tillegg kunne jeg i etterkant kvalitetssikre forskningsprosessen ved eksempelvis "Member checking" der forskningsdeltakerne i etterkant kan si om de kjenner seg igjen i mine tolkninger (Postholm 2005). Dette har jeg ikke gjort, men jeg har allikevel snakket med to av informantene på telefon i etterkant, for oppfølgende spørsmål og en oppklaring av et par uttalelser. Da det kun var to korte samtaler og ikke bestemt på forhånd kan jeg ikke si at det kvalitetssikret forskningsprosessen noe, men var mer å regne som et supplement til et par spørsmål fra intervjuene som jeg i ettertid trengte mer informasjon rundt. Undersøkelsene

har kvalitativt design der jeg gjennomførte dybdeintervjuer med en undervisningsinspektør og to rektorer ved to skoler i samme kommune.

Gjennom tre intervjuer har jeg fått tre representasjoner av virkeligheten, men sannhet trenger det ikke være, det er bruddstykker av informantenes opplevelse av virkeligheten som formidles i intervjuene (ibid). I informantenes verden er det sannhet som kommer frem, men vi har alle vår opplevelse av sannhet og den kan være ulik, blant annet med bakgrunn i vår forforståelse.

### **Kap 3.7 Anonymitet**

Det er viktig å sikre anonymitet for informantene i studien og behandle eventuell taushetsbelagt informasjon konfidensielt, slik at skoler og skoleledere ikke gjenkjennes av leserne. Fiktive navn på skoler har blitt brukt, og derfor kunne informantene svare på spørsmålene som ble stilt uten å være bekymret for at informasjonen de ga kunne tilbakeføres på de som personer (Johannessen m. fl 2009). Det er mange måter å lede skole på, og min undersøkelse tar kun for seg enkelte deler ved skolenes ledelse gjennom et lite innblikk i deres hverdag. Det er viktig at skolene ikke fremstilles i et dårlig lys med navn, da det kan gi skolene negativt omdømme og være brudd på tillitten mellom intervjuer og informant, informasjonen som kommer frem i intervjuene skal kun brukes til formålet de er samlet inn for (ibid).

Etter å ha tatt kontakt med Datatilsynet og lagt frem problemstillingen på masteroppgaven og anonymitet fremkom det at det ikke skulle søkes om konsesjon for prosjektet. Dette med bakgrunn i at det ikke stilles spørsmål som inneholder personvernopplysninger og at informantene anonymiseres (Datatilsynet 2010).

### **Kap 3.8 Etiske spørsmål**

Etikk og etiske problemstillinger i en kvalitativ forskning er gjeldene ved at det berører enkeltmennesker, i dette tilfellet informantene i studien (Johannessen m. fl 2009). Det er viktig å være seg bevisst hva man kan bruke datamaterialet til, hvordan man forholder seg til

sensitiv informasjon og respekt for anonymitet og taushetsbelagte opplysninger som ble tatt opp i kapittel 3.7. Når man ønsker å få innblikk i informantenes verden krever det et tillitsforhold, som kan være utfordrende å få til med informanter man ikke kjenner. Det vil være viktig å stille spørsmål som ikke medfører at informantene endrer sine handlinger ved å bli satt i et dårlig lys (ibid). Svar ønskes så ærlige som overhode mulig.

Det er viktig at informasjonen som fremkommer i undersøkelsen bare benyttes til det som er bakgrunnen for undersøkelsen, nemlig som empiri i denne masteroppgaven, og at informantene er kjent med dette (ibid). De som er med i undersøkelsen må ha anledning til å kunne trekke seg fra undersøkelsen eller ikke besvare enkelte spørsmål, dersom de ønsker det (ibid). Av den grunn valgte jeg å legge intervjuene før sommerferien, da ville jeg evt. hatt mulighet til å skaffe nye informanter på høsten. Dette ble for øvrig ikke et behov, samtlige gjennomførte intervjuene med meg.

Selv om jeg besitter datamateriale med lydopptak vil disse ikke bli benyttet i annen hensikt enn som bakgrunn for transkripsjonen. Lydopptakene vil bli slettet i etterkant av masteroppgavens innlevering, noe informantene ble informert om. Slike lydopptak skal ikke benyttes til annet enn det som er avklart med informantene (ibid).

Spørsmålene i intervjuguiden ble veiledet og vurdert av utnevnt veileder, og det ble utarbeidet spørsmål som ikke kunne stille informantene eller skolene i et dårlig lys (ibid). Samtidig må man analysere og tolke svarene til informantene på en slik måte at de ikke blir feiloppfattet. Når man analyserer empirien opp mot relevant litteratur og oppdager forskjeller mellom empiri og litteratur, er det viktig at man er varsom med sine slutninger, uten at man lar være å fremlegge relevante forskjeller eller oppfatninger man måtte finne.

## **Kapittel 4**

### **EMPIRI OG DRØFTING**

Dette kapittelet tar for seg data fra intervjuene som ble gjennomført. Data som kan gi svar på problemstillingen ” *Hvordan ser skolelederne på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?* ” vil bli drøftet opp mot teorigrunnet gitt i kapittel 2, med hovedvekt på atferdsforskerne Thomas Nordahl og Terje Ogden. Thomas Nordahl er norsk forsker og Dr. Polit (Høgskolen i Hedmark 2010). Nordahl jobber ved Høgskolen i Hedmark, er professor og har vært en av initiativtakerne til LP- modellen. Han har gitt ut flere bøker og publikasjoner (ibid). Terje Ogden har også gitt ut mange bøker og publikasjoner. Ogden er professor og Forskningsdirektør ved Atferdssenteret (Ogden 2010). Atferdssenteret står bak det tidligere nevnte skoleomfattende programmet PALS. Både LP- modellen og PALS er programmer som er mye brukt i norsk skole.

Dataene som fremkom fra dybdeintervjuene ble satt opp mot relevant teori for å beskrive en sammenheng mellom teori og praksis eller hva som gjør at praksisen ved de aktuelle skolene skiller seg fra annen empiri.

Kapittelet starter med en presentasjon av de to skolene i undersøkelsen. Videre drøftes først skoleledernes tanker om problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring, før skolelederne beskriver atferdssituasjonen ved skolene. Deretter fremlegges ulike tiltak skolelederne benytter med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen i positiv retning. Jeg har valgt å strukturere kapittelet etter tema for empirien, fremfor å sortere etter skolene. Det er funnene fra skolene som danner grunnlag for valgte litteratur som støtter eller motsier skoleledernes svar.

#### **Kap 4.1 Presentasjon av skolene i undersøkelsen**

Begge skolene som ble valgt ut ligger i samme kommune på Østlandet. Kommunen har omtrent 10 skoler. Skolene har ikke noe samarbeid foruten at de ligger i samme kommune, og de overtar ikke hverandres elever selv om den ene skolen er en barneskole og den andre en ungdomsskole. Ved Bakke skole fikk jeg en omvisning rundt på skolen, ved Varden ble det

kun gjennomført intervju. Av den grunn har jeg større forutsetninger til å si noe om utformingen og mitt inntrykk av skolens fasade ved Bakke skole, noe som kommer frem av de to presentasjonene.

#### **Kap 4.1.1 Bakke skole**

Bakke skole er en grunnskole for 1.- 7. trinn og skolen har omtrent 450 elever. Det er rundt 50 ansatte, inkludert SFO og assistenter. Ledergruppa består av rektor og to undervisningsinspektører. Skolen er fra 1960- tallet, men har hatt flere utbygninger siden den gang, samt oppgraderinger innvendig. Skolen er godt vedlikeholdt innvendig. De har organisert seg med vanlige rom til hver gruppe og beholdt mye av det tradisjonelle hva gjelder organisering. Med det tradisjonelle menes blant annet faste plasser for elevene, en kontaktlærer per klasse som har elevene i de fleste fag og elevene holder seg i klasserommet i ordinære timer, samt lærere som velger når elevene skal jobbe etter ulike arbeidsformer. Det brukes ikke åpne løsninger, men skolen har et felles større rom som mange elever kan samles i. Spesialrom er godt utstyrt på de fleste områder i følge rektoren. Skolen kan godt betegnes som en sentrumsskole, da den ligger i et tettsted. Dersom man ser på uteområdet er det preget av mye asfaltområder, og skolen er omgitt av veier og et lokalsentrum med butikker, servicetilbud og idrettsanlegg, skogen ligger et stykke unna.

Ved ankomst ble jeg møtt av en rolig atmosfære, elevene og lærerne gikk i et forholdsvis rolig tempo i gangene. Lærerne så på meg og nikket, jeg følte meg velkommen selv om kun skolelederne visste at jeg skulle komme. For å komme til administrasjonsavdelingen, gikk jeg inn til et åpent område som også ledet meg til klasserommene. Det finnes andre innganger til skolen også. I administrasjonen kom jeg til en sekretær som satt åpent og sentralt, og var omgitt av åpne rom inn til de ulike skolelederne. Begge skolelederne ved Bakke var opptatt av å ha "åpne dører" inn til ledelsen og til klasserommene, og mente at alle skulle kunne komme med et problem enten det var lite eller stort. Rent fysisk var dørene åpne til ledelsens kontorer, mens klasserommene var lukkede. Klasserommene var "åpne" for skolelederne og andre lærere som kunne komme inn i klasserommene uten for mye oppmerksomhet, men dørene var lukket fysisk for at elevene skulle vite sine rammer. Skoleledelsen var opptatt av at det skulle være åpenhet rundt det som skjedde i klasserommene, og ønsket ikke lærere som drev egen praksis som ingen kjente til. Derfor

har skoleledelsen klasseromsobservasjoner i alle klasser, både fastsatte og etter ønske fra lærerne dersom noe oppstod i løpet av skoleåret.

Bakke skole er en tradisjonell skole mener undervisningsinspektøren og peker på at de ikke har tatt inn over seg alle nye organiseringsformer og arbeidsformer som kom med L97 eller Kunnskapsløftet. De er organisert med en lærer til en klasse og lærerne bindes minst mulig utenom undervisningen og fellestid. Tankegangen er at det er lærerne som sitter på sin kompetanse og kjenner sin klasse best, og skoleledelsen ønsker at lærerne fokuserer mest mulig på egen klasse fremfor annet utviklingsarbeid etter endt undervisning. Derfor lager lærerne selv sin bindingstid ved denne skolen. De praktiserer få felles regler ved skolen, men de som er felles er tydelige og kjent for alle. I tillegg utformer hver klasse sine egne klasseregler.

#### **Kap 4.1.2 Varden ungdomsskole**

Varden er en grunnskole for 8.-10. trinn. Skolen har omtrent 300 elever og 35 ansatte, inkludert assistenter. Ledergruppa består av rektor og to undervisningsinspektører. Skolen ligger i et tettsted og har variert utforming i skolegården, både asfalt, gress og ballaktivitetsbaner. Også denne skolen er gammel bygningsmessig, men her har de organisert og tilpasset skolen litt mer i tråd med moderne former for organisering av skolen som kom fra L97, blant annet idet at rommene er delt med skillevegger som kan åpnes opp dersom man vil ha undervisning eller liknende for flere grupper samtidig.

Det er også ved denne skolen flere innganger, men her er inngangen til administrasjonsavdelingen atskilt, slik at man kommer rett til kontorene dersom det er ønskelig. For å komme til rektors kontor går man gjennom en lukket dør inn til et forkontor før man kommer inn til rektors kontor litt lenger inn. Hvordan det fungerer i praksis var ikke fokus på intervjuet, men det kan oppfattes av meg som om ledelsen er noe mer skjermet her enn ved Bakke skole. I det følgende vil det allikevel komme frem at skolelederne her er mye ute blant elevene, selv om kontorene ligger noe mer tilbaketrukket.

Lærerne er organisert i team, med omtrentlig 3-4 kontaktlærere samt faglærere som sammen dekker alle fag innad i teamet. Det er to team per årstrinn og hvert team blir en selvstendig enhet. Det hender at lærere lånes fra andre team for å ta et konkret fag teamet

ikke har kompetanse på, men i utgangspunktet er teamene slik sammensatt at hvert team bruker lærerne innad i teamet til å dekke all undervisning. Å bruke hverandres kvaliteter som ressurser og dele på denne kunnskapen er slik man jobber i lærende organisasjoner og kan ses i lyset av Senge's fem disipliner (Paulsen 2009) som ble omtalt i kapittel 2.1.1. Disiplinen personlig kapasitet er å vise at den enkeltes kompetanse er av betydning og disiplinen teamlæring betyr å ha enighet om hvor man vil oppnå med elevene, og begge disse disiplinene er viktige på Varden skole gjennom bruk av team.

Skoleledelsen setter opp tidspunkt for når hver gruppe har avsatt tid til bruk av spesialrom i fag som for eksempel mat & helse, kroppsøving og kunst & håndverk. Utover disse fastlagte timene er det teamene som legger timene selv. Dette innebærer at timeplanen varierer for elevene, teamene står fritt til å organisere slik de finner formålstjenlig, og en del tid brukes på dette av lærerne i fellesskap. Jeg oppfatter dette som distribuert ledelse i praksis, slik kapittel 2.1.2 beskriver.

Også ved denne skolen ble jeg møtt av blide lærere som nikket eller sa hei til meg som gjest ved skoen, jeg opplevde å bli sett og følte meg velkommen ved skolen. Varden ungdomsskole scorer høyt på læringsmiljø og trivsel i Elevundersøkelsen, og skolen har lite mobbing, opplyser rektoren. Allikevel er det en del lyd ved skolen, og lærere som har vært ansatt tidligere har gitt uttrykk for at det kan være noe kaotisk ved Varden, forteller rektoren om. Rektoren begrunner lydnivået i arbeidsformene og organiseringen de benytter, og mener bestemt at de oppnår gode resultater til tross for at det til tider kan være noe høyt lydnivå. Videre er Varden godt fornøyd med hvordan Kunnskapsløftet setter sine mål, det er mye likt med hvordan de har valgt å legge opp undervisningen og tilbakemeldingene de har gitt til elevene tidligere. De har blant annet stort fokus på vurdering slik Kunnskapsløftet fronter.



## **Kap 4.2 Problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring**

Kapittel 4.2 tar for seg forskningsspørsmålet ” I hvilken grad opplever skoleledelsen problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring?”. Litteraturen definerer problematferd noe ulikt, og en forklaring gir et skille mellom eksternalisert eller internalisert atferd, som er ensbetydende med begrepene utagerende eller innadvendt atferd (Nordahl m. fl 2009).

Skolelederne jeg intervjuet skulle gi sitt syn på problematferd. Umiddelbart sa alle at det omhandlet oppførsel som påvirket enkelteleven samtidig som den påvirket andre negativt, enten medelever, lærerne eller læringsmiljøet. På oppfølgende spørsmål om det ikke også var problematferd når man ser stille, passive elever på bakerste benk som ikke gjør noe, var skolelederne enige om at også slik atferd var problematferd, en type problematferd man må være nøye med å følge opp. De mente at det var verst med problematferd som gikk utover andre, med andre ord den eksternaliserte problematferden.

### **Kap 4.2.1 Forståelse av begrepet problematferd ved Bakke skole**

Undervisningsinspektøren mener dette om problematferd: *”Det er først og fremst et problem for eleven selv, i tillegg kan det gå ut over medelever, andre klasser og lærere. Problematferd kan utarte seg som selvpining og vold mot andre fysisk og psykisk.”* Elever som sitter tause på bakerste rad skal vi følge nøye med på, men de har ikke negativ påvirkning på sine medelever slik som de utagerende, i følge undervisningsinspektøren.

Rektoren sier dette om problematferd: *” Det er den atferden som går utover andre, den, fordi at når det berører andre så berører man på en måte en uskyldig tredjepart, og... det er bare noe sånt man må gjøre noe med”*. Rektoren mener også at atferden til de tause på bakerste rekke kan defineres som problematferd på direkte spørsmål om dette, og det er en atferd som er lett å overse fordi den ikke forstyrrer andre. Det er problematferden der elever forstyrrer seg selv og andre medelever som rektoren anser som det største problemet, da det går utover en uskyldig tredjepart, og ut fra Sørli og Nordahl (1998) omtales denne problematferden som enten lærings og undervisningshemmende,

utagerende atferd eller alvorlige atferdsproblemer, alt avhengig av graden av problematferden.

Atferd som forstyrrer medelevene og undervisningen må det gjøres noe med raskt, hvis ikke kan denne atferde komme til å spre seg i skolen slik at flere elever får liknende atferd sier rektoren. Dette finner jeg støtte i hos Nordahl som sier følgende: " En enkelt elev bidrar til bestemte reaksjoner i det sosiale systemet som utgjør klassen, noe som igjen påvirker elevene " (Nordahl 2009a:316). Dersom en elev er urolig og forstyrrer undervisning kan eleven påvirke klassen og læringsmiljøet, derfor trenger slik atferd å tas på alvor med en gang. Hvis ikke kan andre elever få lik atferd og da er det vanskeligere å få bukt på problemet. Elevene må på et tidlig tidspunkt forstå at uønsket atferd er uakseptabelt, og eleven må endre atferden sin. Edvin Bru ved (SAF) mener derimot, som nevnt i kapittel 2.2, at ikke elevresultatene vil svekkes ved urolige medelever. Allikevel kan man ikke glemme at et læringsmiljø styres av læreren som klasseleder, og det er trolig slik at dersom flere henger seg på med uro vil læreren kunne få problemer med å gjennomføre undervisning. Fokus vil da heller handle om å skape ro i klasserommet, fremfor å undervise. Det innebærer at indirekte kan dette medføre svikt i elevenes læring på sikt.

Både undervisningsinspektøren og rektoren snakker mye om problematferden som går utover andre, problematferden som Sørli og Nordahl (1998) kaller for lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd eller alvorlige atferdsproblemer. Det er lett å være opptatt av denne type problematferd, men begge skolelederne bruker også noe tid på å snakke om de tause elevene på bakerste rad, de med problematferden sosial isolasjon i følge Sørli og Nordahl (ibid). Som nevnt i kapittel 1.1.2 melder TALIS om uro i norsk skole (Vibe m. fl 2009), og det kan kanskje også være en grunn til at skolelederne ved Bakke vektlegger dette i intervjuene.

Undervisningsinspektøren sier også at man må som ansatt i skolen være klar over at det er en årsak til at eleven gjør som han/hun gjør. Videre opplever undervisningsinspektøren at det stadig er flere og flere som får en full forståelse av hele eleven, at man ikke bare kan se på atferden eller resultatene eleven oppnår uten å se de i sammenheng. Det er en årsak til at eleven gjør som han gjør, og man kan ikke ukritisk skylde på mor, far eller naboen, her har det skjedd en endring, sier undervisningsinspektøren. Dette er helt i tråd med Nordahl

(2007) som anbefaler at man i skolen heller fokuserer på hva man som skole kan bidra med. Sammenhengsirkelen til Nordahl (ibid) kan benyttes for å analysere opprettholdende faktorer for problematferden, fremfor å skyldes kun på eksempelvis hjemmeforhold, som skolen kan gjøre lite med.

Rektoren er på generell basis uenig i antallet elever som meldes opp og henvises til PPT-tjeneste eller BUPA. *”For mange elever får ADHD- diagnose enn det burde, en merkelapp for mange foreldre som uskyldiggjør dårlig oppførsel til barnet”* (Rektor Bakke skole). Han opplever at det er en ansvarsfraskrivelse som litt for lett benyttes, og at man opplever press fra omgivelsene for å henviser. Dette får han støtte på i en artikkel i Aftenposten (2010).

Ut fra en tanke om at skolen er en lærende organisasjon bør skoleledelsen legge til rette for at kunnskap og kompetanse kan deles i organisasjonen (Roald 2006), og det kan gjøres i forbindelse med problematferd da lærerne sitter på masse individuell kompetanse ut fra sine tidligere erfaringer. Disse erfaringene kan man benytte seg av ved å drøfte aktuelle saker omkring problematferd som oppstår, og da vil læreren som sliter med problematferd i sin gruppe få støtte og veiledning.

Gjennom situasjonsanalyse der lærerne og skolelederne ser på flere sider av en sak, kan lærerne finne ut om det er opprettholdende faktorer i klasserommet som medfører at problematferden finner sted. Kanskje er læreren lite konsekvent overfor eleven, kommer for sent til timen eller viser generelt liten grad av tydelig klasseledelse (2009b).

Undervisningsinspektøren er også opptatt av opprettholdende faktorer som å møte presis til timen og sier følgende: *”... det er kjempeviktig med at vi må gå til klasserommet, vi må være der når det ringer, vi skal ta imot en klasse og vi skal gjennomføre undervisning.”* Ved Bakke skole bruker de LP- modellen til denne situasjonsanalysen.

#### **Kap 4.2.2 Forståelse av begrepet problematferd ved Varden ungdomsskole**

Rektoren på Varden ungdomsskole sier at problematferd er atferd som er et problem for eleven selv, medelever og i siste instans læringsmiljø og læreren. Han sier det er mange grader av problematferd, og han opplever det som verst at eleven hele tiden bærer rundt på problemet sitt. Dette kommer som et utslag av at man ikke har det så greit, rektoren mener at de færreste, ja kanskje ingen, elever trives med å ha dårlig atferd. På direkte forespørsel

vil han kalle oppførsel med å sitte taus på bakerste rad som problematferd, og han sier at dette er den vanskeligste problematferden, den skjulte. Rektoren sier videre:

*”Det er egentlig lettere å forholde seg til gutter med støyende atferd, fordi det er så håndterbart. For en gutt som slår til en annen, er realt på mange måter, er lettere å, altså det er ingen tvil om hva som foregår. Du kan gå direkte på det som har skjedd. Og gutta skjønner det. Det er mye vanskeligere med den litt skjulte problematferden.”*

Selv om rektoren ikke nevnte tause elever som problematferd på eget initiativ, velger han underveis i intervjuet å fokusere på dette som det største og vanskeligste problemet. Det kan tyde på taus kunnskap (Ekman 2004) hos rektoren, som nevnt i kapittelet om lærende organisasjoner, og fokus på elever med sosial isolasjon (Nordahl m. fl 2009) som problematferd. Jeg finner støtte i Nordahl m. fl (2009) på at denne problematferden er belastende for eleven det gjelder. Derimot finner jeg ikke støtte i rektorens mening på at sosial isolasjon er det største problemet, da det likestilles med utagerende atferd i hyppighet i litteraturen (Nordahl m. fl 2009:17). Her er det viktig å huske på at rektoren har sin oppfattelse av sin skole, mens Nordahl m. fl (2009) tar utgangspunkt i forskning ved flere skoler og beregner dermed et gjennomsnitt. Slik sett er begge påstander sanne, og situasjonen rektoren fremstiller kan være representativ ved Varden skole.

Det kan virke som om rektoren er opptatt av individuelle forhold som årsak til problematferd som Samuelsen (2007) nevner som en av tre årsaker, dette begrunner jeg i at han trakk frem påstander som blant annet ”Vi har elever som er for sjuke til å gå i vanlig skole” (Rektor Varden). I det utsagnet oppfatter jeg en forståelse av at problemet ligger hos eleven, fremfor omgivelsene. Samtidig kan det ligge på omgivelsene, dersom rektoren mener at omgivelsene ikke er tilpasset overnevnte elever. Samuelsen (ibid) sier som tidligere nevnt at man også må kjenne til de kontekstuelle og relasjonelle forhold for å kunne endre atferden til elevene. Utsagnet til rektoren kan kanskje vinkles inn mot de elevene med alvorlige atferdsproblemer (Sørli og Nordahl 1998), men det kom ikke frem med tydelighet i intervjuet.

Problematferd oppfattes ved Varden av rektoren som mest håndterbart dersom man har lærings- og undervisningshemmende atferd eller utagerende atferd (ibid). Sosial isolasjon eller tause elever oppfattes som et problem det er krevende å jobbe med ifølge rektoren ved Varden.

### **Kap 4.2.3 Drøfting av skolenes forståelse av begrepet problematferd**

Ved begge skolene opplyser skolelederne at utagerende atferd og lærings- og undervisningshemmende atferd (Nordahl m. fl 2009) er å regne som problematferd. Denne atferden må det gjøres noe med, og det innebærer at de som skoleledere ønsker å utvikle skolen. De er opptatt av problematferd som hemmende for læring, og informantene vil sammen med lærerne minske problematferden hos elevene. Ved Varden benytter de i første omgang teamets deltakere til å løse opp i problematferd, deretter kommer skoleledelsen inn i etterkant ved spesielle behov, noe som innebærer et distribuert syn på ledelse (Ottesen og Møller 2006). Innadventd atferd, kalt sosial isolasjon (ibid), kan være et problem som det er vanskeligere å gjøre noe med enn utagerende atferd i følge skolelederne i undersøkelsen.

De to rektorene har ulikt syn på hvilket problem som er størst. Ved Bakke er det elever som forstyrrer andre som oppfattes som det største problemet og man holder fokus på at klassen skal få sin undervisning som det viktigste. Det kan virke som om skoleledelsen tar et skoleperspektiv<sup>11</sup> på problematferd ved at problematferd ikke skal forstyrre en uskyldig tredjepart. Ved Varden er det enkelteleven som er stille og passiv som oppfattes som det største problemet, og som man vanskeligst får endret. Det kan se ut som ledelsen ved Varden tar et mer individuelt elevperspektiv<sup>12</sup> fremfor et skoleperspektiv på problematferd. Her forsøker man å se på hvilke tiltak skolen kan gjøre for å tilpasse det for eleven som er stille og passiv. Slik sett kan det virke som Varden bruker enkelte faktorer fra LP- modellen uten å vite det selv, og ser på hvilke faktorer som opprettholder den uheldige atferden. Rektoren ved Varden vil ikke si at de bruker skoleomfattende programmer, kun egne modeller. Tankegangen er noe lik i alle fall, selv om Varden ikke jobber systematisk etter LP- modellens deler.

Rektoren ved Bakke skole snakket om opprettholdende faktorer, som er et begrep som Thomas Nordahl benytter i sin LP- modell. Dette innebar sammenheng mellom teori og praksis og at dette kunne falle inn under kategorien "Bruk av skoleomfattende analysemodeller". Under kategorien "Hva sier skolelederne generelt om problematferd" fant jeg at begge skolene oppfattet både eksternalisert og internalisert atferd som problematferd

---

<sup>11</sup> Fokus på helhet, hele klassen eller hele skolen

<sup>12</sup> Fokus på enkeltdeler, for eksempel en elev

(Nordahl m. fl 2009), men at de hadde ulik oppfattelse av hvilken atferd som var det største problemet i skolen.

### **Kap 4.3 Atferdssituasjonen ved skolene**

I kapittel 4.3 tas også forskningsspørsmålet ” I hvilken grad opplever skoleledelsen problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring?” opp.

Forskningsspørsmålet drøftes opp mot hvordan atferdssituasjonen ved de to skolene oppleves av skolelederne.

Først omtales litt av atferdssituasjonen generelt i norsk skole blant annet i lys av TALIS-undersøkelsen, deretter følger skoleledernes oppfattelse av atferdssituasjonene ved de to skolene, før skolene i kapittel 4.3.4 settes opp mot hverandre.

#### **Kap 4.3.1 Atferdssituasjonen i norsk skole**

Undervisningen og læringen hemmes av for mye uro og forstyrrelser i den norske skolen (Lie m. fl 2001). Undervisningen hemmes også indirekte ved at lærerne pålegges en rekke oppgaver som ikke er relevante for undervisningen (Jordfald m. fl 2009). Uro, bråk og forstyrrelser tar tid fra undervisningen og kan redusere læringsmulighetene. Allikevel er ikke stille klasserom garanti for god læring (Vibe m. fl. 2009). Klasserommiljøet i Norge er dårligere enn i andre land i TALIS undersøkelsen. De eldste lærerne har minst problemer med disiplin (ibid s 200).

Norge skiller seg ut med spesielt gode relasjoner mellom elever og lærere (ibid s 201). Det positive synet på elev- lærer relasjonen stemmer for øvrig ikke helt overens med hva elevene sa i PISA- undersøkelsen. De norske elevene scorer lavt i undersøkelsen på lærer-elevrelasjon sammenliknet med de andre OECD landene (Lie m. fl 2001:258). Også ved Bakke skole og Varden skole informerer skolelederne om gode elev- og lærerrelasjoner. Hvorvidt elevene er enige i dette viser denne masteroppgaven ikke, grunnet at alle informanter er skoleledere med deres perspektiv.

### **Kap 4.3.2 Atferdssituasjonen ved Bakke skole**

Ved Bakke skole fremhever begge skolelederne hvor god atferdssituasjonen er, og at den aldri har vært så god som nå, og de relaterer det til deres individuelle forståelse av hva problematferd er. Atferdssituasjonen har vært god i lang tid, selv om de har hatt perioder med mer problemer enn nå. Lærerne hankses med de fleste utfordringene fra elevene i klasserommet, det er ytterst sjelden elever havner på rektors kontor. Dette er rektoren godt fornøyd med når det er så mange elever ved skolen, da han har en oppfatning om at et stort miljø med mange enkeltindivider kan skape gnisninger i elevgruppa, selv om dette ikke er tilfelle ved deres skole ifølge rektoren ved Bakke skole.

Rektoren sier de har elever som til en viss grad påvirker læringsmiljøet i negativ forstand, men disse elevene har de oversikt over og tilpasser opplegg for, da det er såpass få elever. Dette gjøres gjennom tydelig klasseledelse, nærhet til skoleledelsen og egne opplegg rundt noen enkeltelever. Tydelig klasseledelse gjennomføres ved at skoleledelsen ordner kurs på temaet hvert år, og nærheten til skoleledelsen sørges for gjennom en skoleledelse som er lett tilgjengelig og mye ute i skolemiljøet. Opplegg rundt enkeltelever det er snakk om her, vil bli presentert som tiltak i kapittel 4.4.2. Bakke skole har veldig få elever med ren atferdsproblematikk, men de har flere "tunge brukere" ved skolen, informerte undervisningsinspektøren meg. Disse "tunge brukerne" som krever ekstra ressurser, har lærevansker og ikke atferdsproblemer som sitt største problem.

Videre forteller undervisningsinspektøren at det er to klasser (av 20) der det er atferdsproblemer som kan påvirke læringsmiljøet. I intervjusituasjonen var jeg ikke tydelig nok på alle spørsmålene som ble stilt, og da kan det være at skolelederne ved Bakke har definert situasjonen i de to nevnte klassene ved skolen ut fra Sørлие og Nordahls (1998) definisjon av utagerende eller alvorlige atferdsvansker som kom frem også kom frem av kapittel 2.3. Man stille seg undrende til hvorvidt to av 20 klasser med problematferd representerer virkeligheten. Hva ville svaret vært dersom man hadde spurt elevene eller lærerne? Og hvor setter man standarden for hva som er å regne som atferdsproblemer? I utgangspunktet høres det urealistisk ut at det kun er to klasser av 20 der det eksisterer atferdsproblemer, men det kan ha sammenheng med hvilken toleransegrense den enkelte har. Et annet perspektiv er hvorvidt ledelsen ved skolen kjenner til alt, hvor mye som rapporteres til de trenger ikke være representativt for virkeligheten. Begrunnelsen til min tvil

til hvorvidt dette representerer virkeligheten finner jeg i Sørli og Nordahl (1998) som deler problematferd inn i fire grupper. Det er spesielt læring og undervisningshemmende atferd, som kan være å drømme seg bort fra undervisningen, å la seg distrahere eller lage uro og bråk som forstyrrer undervisningen, noe som man igjen kan forvente å finne i en del klasser.

Rektoren er enig i at det er lite atferdsproblemer og nevner ulike tiltak de har gjennomført for å få og beholde roen, blant annet fysiske tilrettelegginger som støydemper av alle rom, videre fokus på at lærerne skal utøve tydelig klasseledelse. Rektoren nevner også bruk av LP-modellen som definitivt passer inn i en lærende organisasjon og distribuert ledelse, fordi modellens elementer involverer blant annet teamlæring, felles erfaringsutveksling og å jobbe mot felles målsetting. LP - modellen ved Bakke skole tas opp i kapittel 4.4.3.

Ved at det er rolig atmosfære på skolen er trivselen høy, både blant elever og lærere forteller rektoren meg. De har nesten ikke utskifting av lærere, og det kan muligens være en bekreftelse på god trivsel. Hvorvidt ro er likestilt med trivsel vet ikke jeg, men det er også mulig å trives med et miljø som er noe mindre preget av ro. Ta for eksempel skoler som organiseres med åpne løsninger og arbeidsformer som krever at elevene beveger seg noe. Det er jo ikke ensbetydende med at det er mindre trivsel, og om det gir mer eller mindre læring har ikke vært fokus for intervjuene i denne studien. Berger (2000) sier som tidligere nevnt at elevene opplyser om at aktive arbeidsformer gir mindre uro og støy, og elevene kjeder seg mindre enn ved ordinær undervisning der læreren har felles gjennomgang på tavla.

Rektoren sier følgende om atferdssituasjonen ved skolen:

*”Vi jobber sammen og synes at vi får det til å gå veldig bra. Det er rolig i undervisningssituasjon, elevene får ikke lov til å bråke rett og slett, man får ikke lov til å forstyrre andre og da får man ikke lov til å være til stede.”*

Skolen har ikke spesielle perioder av året med fokus på ro og oppførsel, men de opplyser at en rolig atmosfære og god oppførsel blant elevene er en del av kulturen ved skolen.

Gjennom bruk av LP- modellen har skolen forebygget og slukket branner i forbindelse med blant annet problematferd og oppbygging av et godt læringsmiljø, og skolen har gjennom modellen jobbet som en lærende organisasjon (Roald 2006).



Alle ved skolen, elever og voksne, oppfordres til å hilse på hverandre, men det er usikkert hvorvidt skoleledelsen mener at dette påvirker atferden og læringsmiljøet, men det kan kanskje handle om å vise hverandre respekt. Nordahl (2009a) sier som nevnt i kapittel 2.2 at handlingene til elevene kommer av de omgivelser og læringsmiljøet elevene deltar i, og da oppfatter jeg at et vennlig miljø der man hilser på hverandre kan være med på å forebygge elevkonflikter som rektoren nevner. Rektoren forteller at de har hatt perioder med større utfordringer enn i dag, og at har man 4-5 elever med store atferdsvansker på en skole kan det være nok til å prege hverdagen. Det har vært tøffe perioder, men han mener situasjonen alltid har vært bedre enn ved mange andre skoler.

I intervjuene forteller rektor meg at det er lettere å holde et stabilt rolig miljø rolig, enn å få et urolig miljø rolig, noe man også kan forvente å høre. I min problemstilling spør jeg: *Hvordan ser skolelederne på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd.* Ut fra rektors holdning kan det virke som om at dersom man får for mange elever med utagerende problematferd kan det være vanskeligere å finne mulighetene for å påvirke problematferd, og følgende påstand viser kanskje dette synet? *”Det er mye man må takle og denne skolen har lite atferdsproblematikk, og dermed får man muligheten til å ta tak i problemene som dukker opp raskt før det utarter seg.”* (Rektor Bakke skole). Nordahl (2007) sier at elevsammensetning er en rammefaktor som kan påvirke læringsmiljøet, og da oppfatter jeg at kanskje rektorens påstand kan ha støtte i Nordahl ved at det er lettere å ta tak i problematferd når det er lite problematferd totalt sett i skolemiljøet.

De ansatte ved Bakke skole anmodes om ikke å gå inn i diskusjon på hvorfor eleven forstyrrer der og da, med bakgrunn i følgende utsagn fra rektor på spørsmål om uro som oppstår i klasserommet:

*”10 min samtale med eleven i timen forbruker man 10 min fra samtlige i klassen og det skal man ikke gjøre. I tillegg kan det være ting man bør ta på tomannshånd med tanke på hvorfor eleven gjorde som han/hun gjorde”.*

Her spør jeg meg selv om dette er virkeligheten for alle lærerne, hvorvidt alle lærerne har autoritet til å gi alle elevene beskjed om å være stille, for så at dette skjer, er meg imponerende hvis dette er representativt for alle lærerne. I så tilfelle har alle lærerne klart å danne gode relasjoner med elevene i egen klasse, og gjort seg fortjent til å ha autoritet i klassen (Samuelson 2007).

På spørsmål om han kan påvirke elevenes atferd svarer rektoren:

*”Ja jeg kan påvirke atferden minst like mye som lærerne kan, det har jeg tro på, kanskje enda mer og egentlig. Ved å vise at jeg kan prates med og verd at vi kan ha hyggelige møter sammen, jeg tror det er svært viktig. Og at det kan smitte over på elevene, jeg håper i hvert fall det, håper ikke det er i en sånn fantasiverden. He he.”*

Sett opp mot problemstillingen i masteroppgaven er rektoren med andre ord positiv til å kunne påvirke problematferd, og det kan gjøres ved å være tilgjengelig for elevene og ha samtaler med elevene. Dessuten sier Roland (1999) at skolelederne bør legge til rette for at lærerne kan jobbe med individuelle -, kontekstuelle -, og relasjonelle forhold for å begrense problematferd, noe som ble tatt opp i kapittel 2.3. I tillegg sier Nordahl (2007) at problematferd kan endres ved å påvirke omgivelsene i klassen eller skolen, og da kan skolelederne legge til rette for at endring skal kunne skje, gjennom for eksempel å avsette tid til drøfting i kollegiet. Det antydes også at lærerne kan påvirke problematferden, og da er vi inne på viktigheten av å jobbe sammen, gjerne som en lærende organisasjon. Det hjelper svært lite dersom rektoren mener de kan påvirke atferden til elevene, men lærerne mener de ikke kan det selv. Da kan erfaringsutveksling og taus kunnskap løftes frem i fellesskap slik at alle ansatte kan dra nytte av de andres kunnskap og erfaring, for utfordringene skal møtes i fellesskap (Scherp og Scherp 2007). Det er skoleledelsen som skal gå i front å sikre at utfordringene møtes i fellesskap (St. meld. nr 31 2007-2008).

#### **Kap 4.3.3 Atferdssituasjonen ved Varden ungdomsskole**

Ved Varden ungdomsskole forteller rektor om et læringsmiljø preget av en del lyd i klasserommene. Han mener det kan komme av arbeidsformene og organisering av skolen, de jobber mye med arbeidsplan og lærerne er satt sammen i team som er tenkt fungerende som selvgående enheter ved skolen. Tidligere har man jobbet mye med prosjektarbeid, som også er en arbeidsform som skaper noe lyd. *”Man sitter ikke i buss med læreren som sjåfør ved Varden”* (Rektor Varden skole). Det jobbes parallelt med selvstendig arbeid og gruppearbeid, lærernes utfordring er ikke å fjerne lyden, men å regulere den.

Skolen har elever som ikke trives og som har mye å bære på hjemmefra. Disse elevene slår seg ofte løs i miljøet og kan skape situasjoner for lærerne som er vanskelige å håndtere. Da

oppfordrer ledelsen kontaktlærerne til å benytte elevsamtaler, både formelle og uformelle. Rektoren er ikke positiv til å øke elevantallet per kontaktlærer, da han er redd det går utover muligheten for tett kontakt lærer- elev, og at det videre går utover læringsmiljøet. Jeg er enig i dette, tett kontakt er avgjørende for å kunne veilede elevene ved uønsket oppførsel. Nordahl (2005b) sier dessuten at forebyggende arbeid mot problematferd er læring av sosial kompetanse, samarbeid med foreldre og relasjonsbygging mellom elev og lærer. Det er da klart at det vil være lettere å lykkes dersom man har færre elever å forholde seg til. Dersom kontaktlærer klarer å jobbe proaktivt kan man unngå mye problematferd, fordi elevene kanskje bare trenger litt hjelp i å velge vei. Rektoren ved Varden skulle gjerne sett at det var 10 elever per kontaktlærer, og at samtalene om løst og fast kunne kommet daglig. Per i dag er det 15 elever per kontaktlærer. Allikevel er han fornøyd med elevene ved skolen, det er svært få elever som ikke lærerne taklet i klasserommet siste halvår. Førrige halvår var mer utfordrende, men det går opp og ned. Nå er det rolig ved skolen. Ved varden kommer skoleledelsen inn som overordnet part, da de benytter distribuert ledelse i sin organisasjon, gjennom organiseringen i team. Teamene er satt sammen av skoleledelsen, og teamene løser opp i problematferd innad før evt. Skoleledelsen trekkes inn.

Sett utenifra stiller jeg meg følgende spørsmål: Kunne de hatt det mer jevnt rolig dersom de hadde jobbet etter skoleomfattende program for læringsmiljø og atferd? LP- modellen gir lærere mulighet til å sitte sammen og drøfte utfordringer, i form av en case fra en reell elevgruppe (LP- modellen 2010). Da ville man jevnlig hatt avsatt tid til å drøfte utfordringer ved skolens elever, og lærere fra de ulike gruppene kunne tatt med seg viktig erfaringskunnskap fra de andre i kollegiet og brukt i egen gruppe.

Skoler som jobber med LP- modellen systematisk har oppnådd økte skolefaglige prestasjoner og økt sosial kompetanse. Mobbing har gått ned og det er mer ro og orden i undervisningen. Læringsmiljøet har endret seg i positiv retning og relasjonene mellom elever og lærere er bedret (Nordahl 2005a:7).

Kanskje Varden kunne unngått brannslukking ved bruk av en skoleomfattende modell, og heller vært tidlig ute forebyggende? Det virker litt tilfeldig hvorfor det er rolig der nå, men som tidligere nevnt tror jeg at Varden jobber etter noen elementer fra enkelte skoleomfattende programmer uten at de selv er klar over det. Det er jo for den saks skyld

ikke det viktigste hva de kaller programmet de har eller ikke har, men dersom Varden hadde gått bevisst inn for en modell, slik Bakke gjør med sin lokale tilpasning, kunne kanskje noen problemer og utfordringer ikke oppstått. Nordahl (ibid) viser til, som nevnt i kapittel 2.4, at systematisk jobbing med LP- modellen har medført økt sosial kompetanse, redusert mobbing, gitt mer ro og orden i undervisningen, positivt læringsmiljø og bedret elev- elev relasjoner og elev- lærer relasjonene.

Rektoren forteller om enkeltelever som oppleves som *"for sjuke til å gå i vanlig skole"*, som burde hatt et helt annet tilpasset opplegg utover det Varden i dag kan klare å få til. Elever med denne problematikken møtes av egne regler der de kan gå fra klasserommet uten at læreren sier ifra, i fare for å unngå konfrontasjoner og eventuelt slåsskamp. Lærere og ledelse forsøker å styre disse enkeltelevne unna situasjoner, gjennom for eksempel individuelle avtaler og opplegg, men av og til går det ikke. Dette er en av de største utfordringene i dagens skole, mener rektoren ved Varden skole.

#### **Kap 4.3.4 Drøfting av atferdssituasjonen ved skolene, sett i lys av "norske klasserom"**

Det er en forskjell mellom Bakke og Varden skole som er tydelig når man snakker med skolelederne, og det er at rektoren ved Bakke legger ansvar for uro på den enkelte, han vil ikke at eleven eller foreldrene får skyld på en evt. diagnose. *"Alle elever kan oppføre seg, uansett diagnose"* (Rektor Bakke skole). Jeg meg hvorvidt de har hatt elever med ADHD, autisme eller tourette ved skolen i sin tid, da enkelte av disse elevene som er sterkt rammet av sin sykdom ikke har forutsetninger til å kunne oppføre seg "riktig" i omgivelsenes øyne (Akselsdotter og Grimstad 2009). Selvfølgelig kan utsagnet til rektoren være litt annerledes enn hva som egentlig var meningen. Dersom uttalelsen oppfattes og forstås direkte av meg, og opp mot problemstillingen for oppgaven, vil det innebære at skoleledelsen kan påvirke alle elevers oppførsel, og det var ikke hva rektoren ved Varden Skole derimot mente, med utsagnet; *"Vi har elever som er for sjuke til å gå i ordinær skole"*. Ved Varden unnskyldes ekstrem utagering med at kanskje eleven ikke skulle gått i en ordinær skole. Når jeg setter skolene slik opp mot hverandre, innebærer det at her relaterer skolelederne spørsmålene fra meg som intervjuer opp mot skoleledernes egne virkeligheter ved egen skole. Dersom skolelederne hadde vært samlet på tvers av skolene og observert en situasjon sammen, kan

det hende at de hadde vært mer enige om ansvar og hva man kan forvente av elevene. Dette handler jo om skolekultur som Berg (1999) er så opptatt av.

Bakke skole rapporterer om lite uro, forstyrrelser og atferdsrelaterte problemer, litt i strid til mediebildet som melder om mye uro i norske klasserom (Vibe m. fl 2009). Da fokuset gikk fra klasser til grupper, åpne løsninger, og etter hvert Kunnskapsløftet kom, valgte de ved Bakke å beholde mye av den gamle måten å organisere skolen på. Selv tror undervisningsinspektøren det kan være noe av suksessfaktoren for hvorfor de mener de har lyktes, ved å beholde mye av det tradisjonelle. Allikevel ser vi at Bakke var som nevnt en av de tidligste til å innføre LP- modellen, til tross for at de også den gang hadde et godt læringsmiljø.

Varden skole opplyser om mer støy enn Bakke skole, men hva er støy? Og hvordan opplever elevene støy? Rektoren ved Varden snakker om arbeidsformer og organisering som begrunnelse for at det blir noe lyd. Berger (2000) sier at elevene rapporterer om at aktive arbeidsformer gir mindre uro og støy, fremfor passiv tradisjonell undervisning der læreren underviser og elevene lytter. Her er trolig elevens perspektiv annerledes enn lærere eller skoleledere, som kanskje kan definere ro som et kriterium for læringsmuligheter. Det er sannsynlig at når elevene kan velge blant fag, oppgaver og individuelt - eller gruppearbeid blir det mer uro enn dersom elevene sitter og har forelesning med dertil individuelle oppgaver om forelesningsemnet. Spørsmålet er når de lærer mest? Kanskje mest faglig hvis det er rolig, mens kanskje mest om samhandling og sosial kompetanse, som også er uhyre viktig, hvis det er en friere arbeidsform og løsere struktur. Noe faginnlæring innen noen emner læres også best og mest effektivt med mer aktive og varierte arbeidsformer (St. meld. nr 30). Rektoren ved Varden har sammen med lærerne valgt aktive arbeidsformer som for eksempel arbeidsplaner og bruk av fleksibilitet og valgfrihet til elevene.

## **Kap 4.4 Tiltak skoleledelsen benytter med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen i positiv retning**

I dette kapittelet er det forskningsspørsmålet ” Hvilke tiltak benytter skolelederne seg av med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen?” som drøftes.

Ved å gruppere alle tiltakene skolelederne ved de to skolene benytter kommer jeg opp i 23 ulike grupperinger, for eksempel elevrelasjoner, LP-modellen, tydelig klasseledelse eller foreldresamarbeid. Ikke alle grupperingene er like relevante opp mot problemstillingen i masteroppgaven, eller like omfattende, og jeg vil i dette kapittelet legge frem de tiltakene som oftest ble nevnt av skolelederne. Jeg velger å fokusere på de tiltakene det ble snakket mye om, da jeg opplevde at skolelederne mente disse tiltakene som de viktigste ved de to skolene. De kommende tiltakene jeg presenterer er satt opp i rekkefølge etter hyppigheten av antall svar som omhandlet tiltaket. Tiltaket det ble snakket oftest om kommer først. Det er fem tiltak og de er ledelsens elevrelasjoner, opplegg rundt enkeltelever, bruk av analysemodeller for bedring av atferd og læringsmiljø, tydelig klasseledelse og medbestemmelse blant lærerne. I tillegg kommer et delkapittel med andre tiltak, som tar for seg noen relevante tiltak som det ble snakket litt om på intervjuene. Det fremkommer noe ujevn fordeling skolene i mellom på noen av tiltakene, dette med bakgrunn i varierende bruk av tiltakene ved de to skolene. I tillegg kan det faktum at det har vært gjennomført ulikt antall intervjuer ved de to skolene også være en medvirkende årsak til at Bakke skole totalt sett fremkommer med noe mer tekst under hvert tiltak enn Varden skole.

### **Kap 4.4.1 Ledelsens elevrelasjoner**

Skolelederne jeg snakket med var alle opptatt av viktigheten av å ha en god relasjon til sine elever. Ledelsen ved Bakke skole var spesielt opptatt av dette, og snakket mye om temaet. De trodde at dersom det skulle oppstå hendelser i klasserom som ledelsen måtte tre inn i, ville de nå lengre på kortere tid ved å ha en relasjon til den aktuelle eleven på forhånd. Undervisningsinspektøren ved denne skolen kunne omtrent 300 navn, av skolens 468 elever, og brukte en del tid på å lære seg disse navnene da hun mente det var et godt utgangspunkt for å kunne danne en relasjon på. Hun hadde størst problemer med navnene til de yngste elevene, men lærte deres navn etter hvert. Elevene vet at undervisningsinspektøren vet

navnet deres ved at hun bruker det aktivt når hun hilser og småprater med elevene rundt om på skolen. Dette var en skoleleder som bevisst brukte navnene til elevene ved så mange anledninger som mulig. Gjennom å kjenne mange navn har man et naturlig startpunkt på en samtale, og elevene kan føle seg "sett". Ulempene kan kanskje være for de elevene som ikke blir husket igjen på navn, hvordan føles det for dem? Er de ikke like gode elever som de andre, kan de kanskje tenke? Rektoren ved denne skolen kunne ikke så mange navn, men var opptatt av å hilse på alle elevene og være en de kunne komme til for å prate enten det var store eller små problemer.

Relasjonsbygging mellom skoleledelsen og elevene kan ikke bli like god og tett som mellom lærerne og elevene som ser og har samtaler med hverandre daglig. Allikevel kan skoleledelsen bruke samme metode som lærerne i det å danne relasjoner med elevene. Det betyr i følge Samuelsen (2007) å vise empati og kunne sette seg inn i elevenes situasjon samtidig som man viser omsorg, og hun sier videre at lærere bør bruke humor samtidig som de viser autoritet i sin klasseledelse. Skolelederne ses på med mer autoritet gjennom sin formelle posisjon som lærerens sjef, mens lærerne må gjøre seg fortjent til å ha autoritet i sin klasse i følge Samuelsen (2007).

Alle i ledelsen ved Bakke skole har undervisning og det er et bevisst valg, da de var veldig opptatt av å møte elevene der de er og oppleve hverdagen til elevene i klasserommene, som er de viktigste rommene ved skolen ifølge undervisningsinspektøren. Det er viktig at alle elevene blir sett og hørt, også de som har en annen oppfattelse av situasjonen enn lærere, ledelse og medelever. Undervisningsinspektøren prater med elevene så fort hun har en mulighet og er mye ute i skolemiljøet, det var tydelig en praksis elevene er vant med, for på min omvisning på skolen opplevde jeg at elevene var vant med at det kom andre inn i klasserommet deres. Dette oppfattet jeg gjennom min observasjon av elevene når vi kom inn i klasserommene i undervisningen, og de knapt la merke til at det kom andre voksne inn i rommet. De nikket og jobbet videre med det de holdt på med. Også rektoren ved Bakke skole sier han er mye ute blant elevene, men han skulle gjerne vært enda mer. Videre er han opptatt av å ha et godt, stabilt humør, og møter elevene med et åpent sinn. Ved uheldige gjerninger som har medført at elevene har havnet på rektors kontor, ønsker han å få til en dialog rundt det som har skjedd, fremfor å refse eleven. Det er ønskelig at elever som har gjort uheldige gjerninger selv skal innse at handlingen ikke var så god, og tenker fremover for

å unngå at handlingen gjentar seg. Fokuset er fremover, ikke bakover. Det virker som om rektoren klarer her å se elevene som enkeltindivider og bruker tid på å forstå elevens virkelighetsoppfatning, fremfor å rakke ned på uheldig atferd (Nordahl 2009a).

Også ved Varden ungdomsskole er rektoren opptatt av relasjonen mellom ledelsen og elevene ved skolen. Undervisningsinspektørene har undervisning, dog i ulik grad, rektor underviser ikke. Rektoren er allikevel opptatt av å ha så mye kontakt med elevene som mulig, og ønsker å være mye sammen med lærere og elever. Rektoren er opptatt av at det er lave terskler mellom elever, lærere og skoleledelsen. Elevene er opptatt av å vise seg frem og skolen tilrettelegger en del for ulike aktiviteter som trekker alle ved skolen sammen i eksempelvis gymsalen.

Rektoren ved Varden kommer gjerne innom klasser dersom det arbeides med arbeidsplaner og han opplever litt mye lyd. Da småprater han gjerne med elever og lærere og ønsker å være tilstede i miljøet blant lærere og elever. Rektoren ved Varden ungdomsskole tror at når ledelsen prater med elevene kan atferden til elevene påvirkes. Elevene fortjener å vises respekt, ledelsen skal ikke være autoritær, men det er en grense for rektoren også, han forventer å møtes med respekt fra elevene. Det skal ikke være skummelt at rektor kommer innom, og de har ikke hilseplikt ved denne skolen. Fordelen med ikke å ha hilseplikt er at da kan elevene jobbe uavbrutt, selv om det kommer voksne inn i rommet, som kanskje kommer med informasjon som ikke elevene trenger å legge ned arbeidet for. Kanskje er det bare en kort beskjed til læreren, mens undervisningen går sin gang. Samtidig er det muligens uheldig ikke å hilse når rektor kommer inn, det handler litt om å vise hverandre respekt. Dersom rektor ønsker å bli oppfattet som tilgjengelig og nærme elevene, er det hyggelig dersom han ser elevene og hilser, slik at de kan hilse tilbake. Med å hilse tenker jeg ikke på at alle trenger å reise seg, men at rektor for eksempel sier kort "hei" eller "god dag" når han kommer og elevene svarer tilbake der de er i rommet.

Ved Varden er ikke rektoren spesielt opptatt av å kjenne navnene til elevene, det er ikke avgjørende for elevenes hverdag. Her er det en forskjell dersom jeg sammenlikner synet til undervisningsinspektøren ved Bakke og rektoren ved Varden. Årsaken til dette kan kanskje være at Bakke er en barneskole, og elevene er i større grad opptatt av de voksne, mens Varden er en ungdomsskole der de voksne ikke har samme status. Nordahl mener det er



viktig med et relasjonelt elevsyn der elevenes problemer ses i sammenheng med konteksten (Nordahl 2009b:3). Sett i lys av problemstillingen er relasjonsbygging viktig for å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd, men hvorvidt å kunne navnene til elevene er avgjørende for dette vil jeg ikke konkludere med. I den søkte litteratur finner jeg ikke noe om det, ei heller er informantene helt enige om det å kunne elevenes navn endrer noe i forhold til ledelsens elevrelasjoner.

#### **Kap 4.4.2 Opplegg rundt enkeltelever**

Ved Bakke skole er de to ekstra grupper for de elevene som trenger noe ekstra, i form av tilpassede oppgaver eller rammefaktorer som for eksempel et rom med færre elever eller mulighet for å bevege seg litt. Det er organisert ved at enkelte elever deltar i mindre grupper to timer hver dag, midt på dagen. Tanken har vært å gi disse elevene og de andre elevene ved skolen en pause i følge undervisningsinspektøren. Med pause for de andre elevene menes en pause der de kan jobbe uavbrutt fra elever som forstyrrer undervisningen eller krever mye voksentid. Med pause for de elevene som tas ut, menes en pause slik at de kan være seg selv og få gjort de oppgavene de kanskje ikke klarer i en vanlig gruppe, da det er for mange faktorer som forstyrrer deres oppmerksomhet der, og de avledes til å gjøre andre ting enn den oppgaven de skulle gjort. Elevene som tas ut får da gjort de oppgavene de skulle gjort i klasserommet og får et læringsutbytte. I vanlig klasse er konsentrasjonen til disse elevene dårligere og de kan være en forstyrrelsesfaktor for andre elever og svekke deres læringsutbytte.

Videre i intervjuene kom det frem at elever som er utagerende og voldelige fjernes umiddelbart ved Bakke skole. Det kan være for to, tre, fire timer, flere dager eller en uke. Dette er viktig for å unngå at problemet forplanter seg og gir utrygge rammer. Begge skolelederne ved barneskolen var tydelige på dette.

Når skolen har ledig kapasitet, kan de sette inn tiltak. Enkeltelever har praktiske gjøremål, en elev har blant annet vaktmesteroppgaver. Hvordan oppleves dette for den eleven? I følge skoleledelsen fungerer dette bra, men hvis jeg ville ha et helt riktig bilde av dette skulle jeg spurt de aktuelle elevene. For det kan jo slå begge veier, man kan bli stolt av å få ansvar for noe som andre elever ikke har, eller så blir man lett et mobbeoffer da de andre elevene

gjennomskuer hvorfor disse elevene ikke følger samme opplegg som de andre hele tiden, men har praktiske oppgaver. Spesielt kan dette være skummelt for elever med liten sosial status, dersom de gis en oppgave som hvilken som helst elev kunne gjennomført tror jeg, fordi da vil medelevene kunne tenke at det er en lett oppgave som også de gjerne heller skulle gjort enn å ha ordinær undervisning. Her er man som skoleleder og lærer prisgitt å bruke sunn fornuft og vurdere fra elev til elev. Klarer man å finne oppgaver som ikke alle elevene kan gjennomføre, og gir eleven med problematferd opplæring kan det kanskje være mer fordelaktig.

Enkeltelever kan være årsak til at læringsmiljøet i en klasse er dårlig mener undervisningsinspektøren ved Bakke skole. Ved helt spesielle tilfeller har ledelsen vært nødt til å flytte elever eller evt. læreren dersom det ikke har fungert i det hele tatt. Dette skjer sjelden, men har skjedd 3-4 ganger i løpet av de 15 årene hun har jobbet ved skolen. Rektoren sier at læringsmiljøet kan endres ved at nye elever kommer til en klasse eller skole, og er dermed enig med Nordahl (2007) som sier at enkeltelever kan påvirke læringsmiljøet. Det er samtidig viktig å huske på at mange andre faktorer også kan spille inn i det å påvirke et læringsmiljø negativt, for eksempel utydelig klasseledelse (Nordahl 2007). Problematferd som påvirker læringsmiljøet, kan gjennom systemforståelsen endres i følge Nordahl (2007). Man kan bruke ulike tiltak fra skole til skole, og kommer til egnet løsning gjennom bruk av LP- modellen eller andre liknende modeller. Å skylde på elevenes hjemmeforhold er som tidligere nevnt ikke nok, da kommer man i alle fall ikke videre med å endre problematferden.

En sammenhengssirkel kan være grei å bruke når man vil se på årsaker til problematferd hos en elev eller gruppe (ibid). Opprettholdende faktorer er de faktorer som medfører at problemet eller utfordringen til eleven(e) vedvarer, og kan bl. a være utydelig klasseledelse, urealistiske krav eller for lite bruk av ros.



Eksempel på sammenhengsirkel for analyse av opprettholdende faktorer. (Nordahl 2007:41)

Videre er de ved Bakke skole opptatt av at når problematferd har skjedd og eleven har blitt sendt til rektor, ønsker de å ha en samtale og dialog med eleven, fremfor å refse eleven. Det er en årsak til at eleven er sendt til kontoret for å snakke med skoleledelsen. Ved å se på de opprettholdende faktorer kan man forstå hva som utløser og opprettholder problematferden. Skoleledelsen er aktiv ved å ha samtaler med lærerne når lærerne opplever at læringsmiljøet blir dårligere og informerer ledelsen.

I tillegg har skoleledelsen ved Bakke skole observasjon i alle klasser noen ganger i året for å få et visst bilde av situasjon i alle klassene. Disse observasjonene er selvsagt for få til å få et korrekt bilde av hele skolehverdagen til elevene, men et viktig bidrag allikevel for å forstå noe av situasjon i klassene. Noen ganger kan de ta en time for en lærer, mens læreren kan observere en enkeltelev og kanskje se eleven på en ny måte. Dette handler ikke om at ledelsen er eksperter på å undervise, men at man som lærer kan sette seg ned og observere en enkeltelev mens skolelederne tar en time. Det er lett å se seg blind på enkelte elever

mener undervisningsinspektøren ved Bakke skole. Observasjon i klasser kan også gjøres av sosialfaglig medarbeider som kan gi et annet perspektiv til læreren.

Rektor sier følgende: *"Ved mye uro blir det samtaler med eleven og foreldrene, eleven får ikke lov til å skade læringsmiljøet."* Videre sier han at ledelsen er heldig som kan hoppe rett inn i problemene som oppstår fordi det ikke er så mange situasjoner som oppstår med problematferd og dårlig læringsmiljø ved skolen. Elevene må selv ringe hjem ved ordensforstyrrelser og foreldrene ansvarliggjøres. Rektoren ved denne skolen sier følgende på spørsmål om de ansvarliggjør foreldrene når negativ elevatferd skjer:

*"Ja det gjør vi. Jeg mener bestemt at alle elever kan oppføre seg ordentlig, uansett diagnose. Man kan godt være urolig og finne på mye rart, men man skal oppføre seg, man skal være høflig og kunne ta hensyn til andre. Det er rett og slett noe man må ha lært seg hjemme fra. Og har man ikke lært det må man påse at det blir lært. Vi kan godt hjelpe til, men det er foreldrenes ansvar, vi prøver å legge det over på foreldrene. Vi vil ikke at foreldrene skal skyldes på at de har en ADHD- diagnose, eller noen annen diagnose, jeg mener at det er feil å forsvare en dårlig oppførsel med en diagnose."*

Her stiller jeg meg som tidligere nevnt spørrende til om rektoren faktisk mente det han sa dersom skolen har eller får elever med ADHD, Tourette eller autisme eller andre diagnoser. Jeg snakker ikke om de som rektoren mener ikke skulle hatt diagnosen, men de som er sterkt plaget av sine problemer. Disse elevene har ikke forutsetninger til å kunne oppføre seg såkalt "normalt" i andres øyne (Akselsdotter og Grimstad 2009). Det er bra og tydelig sagt av rektoren at man ikke skal unnskyldes dårlig oppførsel, men samtidig er det viktig at man trenger å se på de enkelte elevenes forutsetninger til å ha god oppførsel. Hva som er god og dårlig oppførsel er dessuten et annet spørsmål, og slik jeg oppfatter Nordahl (2007) og Ogden (2009) er det individuelt hva man kan forvente av den enkelte elev. Skolen må legge til rette for at alle elever oppfører seg ut fra sine forutsetninger, og da kan sammenhengsirkelen (Nordahl 2007) benyttes, slik at skolen holder fokus på det skolen kan endre.

På Varden mener de det er en fallitterklæring for skolen dersom de ikke hankses med negativ elevatferd og skulle lagt det over på foreldrene. Ved Varden ber de ikke elevene ringe hjem ved ordensforstyrrelser, dersom hjemmet må kontaktes er det læreren eller eventuelt skoleledelsen som tar det opp i helt spesielle tilfeller. I utgangspunktet ønsker de å

løse opp uten å kontakte hjemmet, da de mener det er skolens oppgave å se til at eleven oppfører seg på skolen.

Også ved Varden finner vi elever som er organisert i ekstragrupper. Våren 2010 var det tre elever i 10. klasse som deltok i denne gruppa, og de hadde vaktmesteroppgaver og andre alternative oppgaver. Rektoren oppga å kunne se en fin utvikling på deres atferd gjennom å delta i den gruppa. Gruppens deltakere kan variere og også være sammensatt på tvers av trinn, men det varierer med hvilke elever skolen har til en hver tid. De har også enkeltelever som har spesielle oppgaver ved skolen som de får avsatt tid til, selv om de ikke er organisert i grupper. Det kan eksempelvis være elever med ekstraordinært ansvar for noe i forbindelse med forestillinger skolen har, og de oppgavene kan de ha over lengre tid og hver gang det er en forestilling i forbindelse med noe. Slike grupper og oppgaver kan bidra positivt for læringsmiljøet tror jeg, gjennom at elevene i disse gruppene føler seg viktige og verdsatt og kommer tilbake til sine ordinære grupper med mer positiv innstilling til skolen.

#### **Kap 4.4.3 Bruk av analysemodeller for bedring av atferd/ læringsmiljø**

Det finnes en mengde ulike skoleomfattende program for blant annet kartlegging av problematferd, læringsmiljø, læringsutbytte eller mobbing. Ogden (2009) nevner ART, Respekt, LP- modellen, Olweus, Zero og Pals. De er ulike og jeg vil ikke komme inn på de enkelte modellene i dette arbeidet, men kun ta for meg LP-modellen da Bakke skole har benyttet denne modellen i lengre tid. LP- modellen ble presentert i kapittel 2.4. Varden ungdomsskole benytter ikke noen modeller, men har heller egne opplegg uten spesielle navn. Under intervjuet sier rektoren at vi kan kalle det "Varden- modellen" og at det har blitt laget av alle de flotte lærerne som jobber og har jobbet ved skolen. I følge rektor har den ikke utspring i en av de overnevnte modellene eller andre skoleomfattende program. Det de bruker er laget på egen skole ut fra skolens kultur og egenart, og er inspirert av skolens tidligere skoleledere. Skolens ledelse er dermed opptatt av skolekulturen som Berg (1999) skriver mye om.

Bakke skole var tidlig ute med å innføre LP- modellen som står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. Alle lærerne deltar og settes sammen i grupper ut fra gitte kriterier. Gjennom bruk av LP- modellen får man mulighet som skole eller lærer å kunne skape et

læringsmiljø med gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elevene (LP-modellen 2010).

*”Det er viktig, at det i refleksjonen og analysen fokuseres på forhold, som det er mulig å endre, og det ikke brukes mye tid på å diskutere for eksempel hjemmeforholdenes betydning for elevens atferd på skolen”* (Nordahl 2009a:42). Her er Nordahl inne på noe man som lærer har mye å lære av, hvor fort kan man ikke skyldes på nettopp dette, som man vanskelig, om mulig overhodet, får gjort noe med. Her vil enkelte skoleledere klare å være tydelige overfor lærerne og samtidig være en kollega som lytter til de ansattes frustrasjon.

Ved Bakke skole sier skolelederne at de har brukt mye tid på LP- modellen. De jobber til fastsatte tider i bolker gjennom hele året og lærerne kommer med case på rundgang. Først har de samtaler rundt en lærers case og læreren får innspill fra de andre. Deretter prøves det ut i praksis før man samles og drøfter hvordan ting fungerte. Undervisningsinspektøren opplever at modellen er nyttig og samlende for skolen og kollegiet. Rektor er også opptatt av LP- jobbingen og sier følgende:

*”... lærerne er delt inn i grupper på en 6,7,8 som sitter sammen og der en blir bedt om å legge frem et eller annet problemområde og det problemområdet kan være hva som helst. Jeg var nå med på at det var en elev som ikke gjorde lekser, hmm, og da analyseres det problemet og hva som er årsaken eller opprettholdende faktor i forhold til akkurat det problemet...”*

Her bruker rektor begrepet ”oppretholdende faktor” som er rett ut fra Nordahl`s forskning (2009b) og bruk av LP-modellen.

Rektoren sier videre at det er viktig at gruppene settes sammen på tvers av trinn, fagkrets og de man vanligvis jobber sammen med. Dette er helt i tråd med Nordahls tenkning slik jeg leser den, der Nordahl (2007) peker på at folk ikke skal styres av fastlåste roller, oppgaver som venter i teamet etc. Rektoren sier videre at LP- modellen fungerer slik at de kan jobbe som en lærende organisasjon, og at han ikke var klar over viktigheten av dette tidligere. Med en så stor skole med mye kompetanse og erfaring er det flott å få spredd kunnskapen i organisasjonen mener han.

Ulike elevtyper kan være vanskelige å forstå, og rektoren ved Bakke mener at her kan LP-modellen være til hjelp. Man kan få økt elevkompetanse og kunnskap om ulike elevtyper. Man kan forstå handlingene til elevene man ikke forstår i utgangspunktet. Det innebærer å

kunne se på elevene uten for mye forkunnskaper som kan virke hemmende for det å være objektiv og se muligheter for løsning av problemet.

*”LP- modellen er en omfattende modell, som gjennomsyrrer hele skolen, og man må være villig til å prioritere dette arbeidet”* (rektor Bakke skole). Skoler som benytter seg av mange andre prosjekter og programmer kan kanskje få problemer med å jobbe skikkelig med LP- modellen i forhold til krav om tidsbruk som ble tatt opp i kapittel 2.4. Da er det ingen vits med modellen, i følge rektoren ved Bakke skole, fordi det er en modell som krever å bli brukt ordentlig. Rektoren var for øvrig skeptisk da de skulle innføre modellen, men er i dag meget positiv til den. Fordelen med å bruke LP- modellen sett i lederperspektivet kan være at da har man et skoleomfattende program som krever en lærende organisasjon, som er godt egnet i et profesjonsyrke som læreryrket (Berg 1999).

Ved Varden ungdomsskole informerer rektoren om at de ikke har noen standardiserte analysemodeller rundt læringsmiljø som de jobber etter. De har egne opplegg for å bygge et godt læringsmiljø, disse oppleggene er utarbeidet ved skolen, men er ikke kartleggende skoleomfattende programmer, slik som eksempelvis LP- modellen ved Bakke skole, men mer tiltak de benytter for å få et godt læringsmiljø. Varden skole benytter egne modeller for organisering og rektoren er skeptisk til standardiserte modeller. Dersom skolen får krav fra kommunen om å innføre et skoleomfattende program, vil de innføre det, selv om rektoren mener de ikke har behov for dette. Det kan bli en stor utfordring for skoleledelsen å klare å implementere slike programmer, dersom skoleledelsen selv ikke er positive til programmene, da engasjementet som kreves for å virke smittende på lærerne, kan være vanskelig å fremvise. Det er vanskelig å få andre motivert til å gjennomføre noe, dersom man selv ikke er overbevist om at det er et godt program, og negativ innstilling vil kunne synes selv ubevisst fra skoleledelsens side. At man ikke kan forvente at skoleledelsen omfavner alle nye føringer som måtte komme inn i skolen i form av skoleomfattende programmer eller annet, er en annen sak.

Selv om rektoren ved Varden sier at de ikke bruker standardiserte modeller for å få et godt læringsmiljø ved skolen, er det sannsynlig at de ubevisst har noen fellestrekk med enkelte programmer. I PALS er ett av fire hovedprinsipper ”Elever og ansatte ved skolen lærer enkelt formulerte regler (respekt, ansvar, trygghet osv.) med tydelige forventninger til positiv

atferd.” Det er klart at Varden skole benytter seg av dette prinsippet gjennom å ha blant annet ordensregler. De har litt flytende regler på noe, og enkelte regler kan gjelde for de yngste elevene, men ikke for de eldste og der skiller de seg fra programmet PALS, som har en felles kultur for utvikling av positiv atferd (Ogden 2009:110). Ved Varden tror de på at skolens ansatte kan slippe opp litt på hva man stiller krav om hos de eldste elevene, de får noe mer frihet.

#### **Kap 4.4.4 Tydelig klasseledelse**

Ogden definerer klasseledelse slik: ”Klasseledelse er disiplinens metode. Det dreier seg om lærerens kompetanse i å organisere arbeidet sitt slik at det blir arbeidsro. Arbeidsro vil si at det er mulig for elevene å følge med eller arbeide uten å bli forstyrret av andre elever, og at læreren kan undervise uten å bli avbrutt av elever som bryter klassens regler” (Ogden 1987:69). Dette er kanskje ikke forenlig i alle timer med dagens skole der elevene jobber friere enn tidligere og lærerne er vel så mye veiledere som rene undervisere. I dagens skole er undervisningen ikke lagt opp til at læreren bare underviser elevene, mange arbeidsformer er elevaktive og innebærer at elevene skaper noe lyd seg i mellom (St. meld. nr 30 2003-2004).

Ved Bakke skole bruker de både LP- tid og fellestid generelt på å samtale om tydelig klasseledelse. De kommer til høsten 2010 å ha nok en runde med temaet klasseledelse, lærerne kurses i klasseledelse hvert år. For mange lærere er dette en ren repetisjon, men også en fin bekreftelse på at man jobber riktig. Alle lærerne ved skolen har ikke helt likt syn på hvordan man driver en klasse, men hovedtrekkene er ganske like. Lærerne forsøker å skape et godt læringsmiljø, der elevene er rolige og vennlige. Elevene skal møtes med tydelige mål og klare beskjeder fra lærerne, trygghet og tillit mellom elev og lærer og mellom elevene er viktig. Man må skape trygghet og unngå støy mener rektoren ved Bakke skole. Her er det usikkert hva han mener med støy, regner med at det er negativ støy, for støy kan jo være noe enkelte arbeidsformer innehar uten at læringen svekkes av den grunn.

Samuelsen (2007) sier at skolen er en viktig arena for forebygging av atferdsproblemer, og trekker frem tydelig klasseledelse som et suksesskriterium. Lærerne må ha sosial støtte i kollegiet (andre lærere og skoleledelsen), jobbe forebyggende, ha god undervisning som er



godt forberedt og jobbe med relasjonsbygging i klassen. Ved å ha kompetanse om klasseledelse og hvordan utvikle et godt klassemiljø kan lærerne redusere atferdsproblemene i klassen og skolemiljøet (Samuelsen 2007:175). Rektor spiller her en sentral rolle og behøver å ha forståelse for lærernes kjerneaktiviteter og støtte lærerne ved behov. Relasjonen mellom skoleledelsen og lærerne må være god slik at de kan bidra aktivt til at lærerne kan forbedre sin praksis (Roland 1999). Dette får lærerne ved Bakke skole støtte i, ved at skoleledelsen er tilgjengelig, kommer innom klasserom og setter klasseledelse opp som tema hvert år.

Ved Varden ungdomsskole har de gjort lite bevisst, i følge rektor, for å styrke lærernes klasselederkompetanse, bortsett fra å prate med dem. Det lages lister over hva de må gjennomføre i løpet av året, som konferansetimer og elevsamtaler, men ikke noe om hvordan lede klassen tydelig osv. Skoleledelsen er opptatt av at læreren må ha myndighet til å holde ro. Det meste ordnes i klasserommet, hvis ikke får lærerne assistanse fra andre lærere i teamet, eller skoleledelsen, noe som det sjelden er behov for. Mye av ledelsesmyndigheten delegeres ut fra skoleledelsen til teamene, slik at teamene i praksis kan påvirke mer enn skoleledelsen, og man kan snakke om distribuert ledelse (Ottesen og Møller 2006).

#### **Kap 4.4.5 Medbestemmelse blant lærerne**

Begge skolelederne jeg intervjuet ved Bakke skole var enige om viktigheten av å imøtekomme lærernes ønsker angående fag, trinn og kontaktlærerstilling eller ei. *"Dette blir imøtekommet så langt det lar seg gjøre, og er en del av vår filosofi,"* sier rektoren ved Bakke skole. De tror at læringsmiljøet blir bedre av dette, da de har motiverte lærere som underviser i det de liker og har kompetanse i. Alle lærere har fag de ikke er like komfortable i, og da vil skoleledelsen ikke at lærerne får undervise i de fagene de føler seg ukomfortable eller mangler gnist og grunnleggende kompetanse. På medarbeidersamtalene tas dette opp, slik at alle kan få tilfredstilt sine ønsker i størst mulig grad. Timeplaner legges for lærerne og klasser av skoleledelsen, alle skal få et godt opplegg uten at det er førstemann til mølla. Lærerne trenger å få drive med det de liker best mener rektoren, og han er opptatt av at det finnes mange måter å gjøre ting på, skoleledelsens oppgave er å legge rammene til rette på en rettferdig måte for alle. Dessuten bruker skolen distribuert ledelse i det at rektoren legger

en del ansvar og beslutning ut til de ulike lærerne, da han er opptatt av at lærerne er profesjonsutdannende og har masse kunnskap og erfaring til å fatte gode beslutninger som han ikke trenger å delta i. Rektoren er opptatt av kompetansen i operativ kjerne (Jacobsen og Thorsvik 2007) og at lærerne har sin autonomi å ivareta (Karlsen 2006).

Rektoren ved Bakke skole tror på ikke å pålegge for mange ekstraoppgaver, lærerne lager sin egen bindingstid. Lærerne er bundet likt i tidsmengde, men tidspunktene for bindingstiden er ulik. Lærerne jobber mye med å forberede det som skal skje i eget klasserom. Dette er kanskje i motsetning til tanken rundt lærende organisasjoner. De jobber allikevel som en lærende organisasjon gjennom blant annet å benytte seg av LP- modellen mener rektoren ved skolen.

Rektoren på Varden er veldig opptatt av medbestemmelse og sier at det er viktig å vite at man ikke har med læregutter å gjøre. Lærerne er autonome mennesker som trenger skoleledere som lytter og legger til rette for at lærerne skal kunne utøve yrket godt. På Varden ungdomsskole er de organisert i team og teamet er en selvstendig enhet som organiserer fag og timer seg i mellom. Gjennom å være organisert i team med beslutningsmyndighet har Varden skole distribuert ledelse som en del av sin ledelsesfilosofi (Ottesen og Møller 2006). Det er myndighet som er delegert fra skoleledelsen og ut til teamene, slik at teamene kan fungere mer som selvgående enheter og ta valg i fellesskap, tett på sin hverdag og praksis, som er i tråd med Mintzberg (Jacobsen og Thorsvik 2007) som ønsker at operativ kjerne får ta enkelte beslutninger og finne løsninger. Dette ble omtalt i kapittel 2.1.2.

Samarbeidet på skolenivå kan være en viktig faktor for å forebygge problematferd (Samuelsen 2007). Det er rektor som har det overordnede ansvaret og kan påvirke slik at lærerne får støtte for det de gjør og opplever at de jobber i en organisasjon, ikke som privatpraktiserende lærere. Vellykkede skoler med lite problematferd preges av gode samarbeidskulturer lærerne imellom og lærerne og ledelsen i mellom (ibid). Begge skolene i denne undersøkelsen opplyser om lite problematferd. Bakke skole har samarbeidskultur gjennom LP- jobbingen i fellestid, ellers er lærerne lite bundet av samarbeidskrav. På Varden har lærerne mye samarbeid på grunn av teamorganiseringen. Med andre ord er det andre faktorer enn krav om gode samarbeidskulturer som gir lite problematferd ved disse skolene.

#### **Kap 4.4.6 Andre tiltak**

Ved Bakke skole har de beholdt mye av det tradisjonelle hva gjelder organisering. De har fortsatt elevene organisert i ordinære klasserom, fastlagt timeplan og et lærerkorps som ikke får for mange pålagte ekstraoppgaver foruten ordinær undervisning. Skoleledelsen mener at det er i klasserommet lærerne skal være våkne og tilstede, noe som kan utfordres dersom lærerne skulle få for mange andre oppgaver foruten å ha hovedfokus på planlegging av egne timer. De har fellestid også, men skoleledelsen ønsker ikke å fastsette ubunden tid for lærerne.

Rektoren ved Bakke er positiv til at lærerne har sin autonomi og sier at de kan løse mye i eget klasserom, og mener at kvaliteten blir best da. Her kan vi snakke om den tause kontrakten som Møller (2004) er så opptatt av. Lærerne jobber med undervisningen i sine klasser, ledelsen holder på med sitt. Samtidig kan lærerne komme til skolelederne ved behov, foruten de få klasseromsobservasjonene som skjer i løpet av skoleåret. Det med å beholde det tradisjonelle innebærer også at skolen ikke kaster seg over ethvert nytt krav, føring eller anmodning fra overordnet nivå eller sentralt nivå. Som rektoren sier: "Vi har beholdt mye av det som er bra med å drive skole fra tidligere av." Dette er et tiltak som de bevisst har brukt i målsetting om å beholde et godt læringsmiljø, mest mulig fritt fra problematferd.

Selv om lærerne får drive sin undervisning i fred fra ledelsen er det store krav som stilles. Rektoren mener at alle som er ansatt ved skolen har lang utdannelse og er vel kvalifisert til å treffe riktige pedagogiske beslutninger i hverdagen. Samtidig jobber de aktivt med LP-modellen, så mye tyder på at det finnes en del taus kunnskap som deles selv om det ikke gjøres gjennom altfor mange formelle møteplasser. Skoleledelsen er opptatt av å være tilgjengelig og har stort sett alltid åpne dører til sine kontorer og begrenser møtevirksomheten utad, for å være mest mulig tilstede dersom lærerne har et behov der og da.

Rektoren ved Varden skole er opptatt av at de har mange engasjerte lærere ved skolen som bidrar til et godt læringsmiljø. Lærerne er dyktige i jobbene sine, og sier ofte ja til ekstra oppgaver som kan gi gevinst senere, for eksempel å dra på turer med elevene uten å få betalt for det. Rektoren kaller det en investering for lærerne som kan få igjen for dette i form

av bedre læringsmiljø i ordinær undervisning, da det sosiale miljøet bedres. Skoleledelsens oppgave i dette er å motivere og støtte lærerne for denne ekstra innsatsen de gjør, og rektoren er opptatt av å skryte av skolen, lærerne og elevene. På den måten jobber de forebyggende, og et godt læringsmiljø kan oppstå. Skolen har et godt miljø mellom de ansatte, både lærerne i mellom og lærerne og ledelsen.

## **Kapittel 5**

### **OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER**

I dette kapittelet oppsummeres først de viktigste funnene i undersøkelsen sett i lys av problemstillingen. Deretter kastes ballen videre i kapittel 5.2 for videre forskning på temaet atferd og læringsmiljø som forhåpentligvis kan engasjere både skoleledere og lærere.

#### **Kap 5.1 Kort oppsummering**

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg en dypere forståelse for hvordan man kan jobbe som skoleleder når problematferd påvirker læringsmiljøet ved en skole. Både i intervjuene og gjennom litteratursøk har jeg fått kunnskap som jeg også gjerne skulle hatt i mine tidligere jobber som lærer. Spesielt kapitlene til Nordahl (2009a og 2009b) i boka "Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap" har vært en nyttig bok, som jeg også mener at mange lærere kan ha god nytte av å lese. Som kommende skoleleder har det for meg vært oppklarende å lese disse kapitlene, som blant annet tar for seg de opprettholdende faktorene for problematferd, og at problemet ikke må legges på barnet (Nordahl 2007). Det kan faktisk være årsaker i undervisningen, eller læreren for den sags skyld, som er årsaken til at eleven gjør som han eller hun gjør.

Problemstillingen har vært: " *Hvordan ser skolelederne på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?*". Jeg opplever å ha besvart problemstillingen, gjennom å belyse og drøfte eksempler fra praksisfeltet og sette de opp mot teorigrunnet i kapittel 2. Problemstillingen opplevdes som viktig, med tanke på at det er skolelederens ansvar gjennom et "kraftfullt lederskap" (St. meld nr. 30 2003/2004) å legge til rette for at lærerne kan sørge for å gi god opplæring til alle elevene, og at man som skoleleder trenger kjennskap til temaene for masteroppgaven.

Skolelederne jeg intervjuet var alle opptatt av å få til en god relasjon mellom elevene og skoleledelsen. De var opptatt av å delta i skolemiljøet gjennom undervisning, felles aktiviteter ved skolen eller ved å være lett tilgjengelig for elever i hverdagen. Alle tre skolelederne hadde samtaler med elever når ting hadde gått for langt i klasserommet. Et

spørsmål å stille seg er om skolelederne da faktisk viser et kraftfullt lederskap slik St. meld. nr. 30 (2003-2004) ber om, gjennom å ta ansvar for elevene som lærerne ikke får til? Jeg forundrer meg om lærernes autoritet svekkes noe da og om faktisk skolelederne gjennom denne tjenesten for lærerne kan gjøre relasjonen mellom lærer og elev svakere. Da vil i alle fall eleven oppfatte at det er gjennom skolelederne at reaksjonen kommer, og det kan kanskje innebære at terskelen for negativ atferd i klasserommet blir løftet et hakk. Et kraftfullt lederskap ville for meg vært og veiledet og snakket med lærerne om hvordan de kan gjennomføre samtalen med eleven, da det er de som møter eleven i klasserommet igjen senere. Samtidig er jeg selvsagt klar over at det er en kultur for å sende elever til rektor i skolen ved problemer, men er det kraftfullt lederskap fra rektor når rektor "løser" problemet selv? Å lede handler jo om å få andre til å utføre noe, og da tror jeg på sikt at hva læreren selv klarer og hankses med vil gi mer effekt i klasserommet enn dersom rektor eller andre i skoleledelsen trekkes inn for ofte.

Begge skolene i undersøkelsen benytter seg av spesialopplegg rundt enkeltelever, både for å la elevene med problematferd konsentrere seg under mindre forhold, få tilpasset dagen bedre og la de andre elevene få den oppmerksomheten de trenger fra lærerne uten for mye støy og uro i klasserommet. Det kan virke som skolene har noe ulik toleransegrense hva gjelder støy, dette kan selvsagt være på grunn av skoleslaget. Ved Bakke skole kom det frem under mitt intervju med rektoren at terskelen for støy var relativt lav. Elever ved Bakke skole fjernes fra klasser for en kortere periode, dersom de forstyrrer eller ødelegger læringsmiljøet. Varden hadde i følge rektoren en del støy til tider, men det ble begrunnet i arbeidsformene og organiseringen av skolen. Dette er min oppfattelse av skolene etter intervjuene og trenger selvsagt ikke være helt representativt da jeg ikke har observert skolene over en lengre tidsperiode eller snakket med andre enn kun et utvalg skoleledere.

Bakke skole benytter en skoleomfattende analysemodell i form av LP-modellen og er svært godt fornøyd med effekten av denne, og gir den skryt med tanke på den gode atferdssituasjonen ved skolen. Varden vil ikke tilkjenne seg bruk av en standardisert modell, men har helt klart elementer fra ulike modeller, blant annet LP, selv om dette ikke benyttes bevisst.

Medbestemmelse blant lærerne er viktige områder ved begge skolene, og har innvirkning på atferd og læringsmiljøet. Skolelederne ved Varden legger opp til at teamene ved skolen får mye ansvar og delegerer myndighet ut til teamene, vi kan da snakke om distribuert ledelse (Ottesen og Møller 2006). Dessuten bruker teamene mye tid på å organisere timeplaner for elevene, slik at den er variert og tilpasset emnene i de ulike fagene. Ved Bakke skole jobber man mer etter gammel modell, uten team, skoleledelsen vil at lærerne bruker minst mulig av arbeidstiden på møter. Det er i klasserommet det skjer og læreren trenger å være godt forberedt til timene med elevene, derfor lager lærerne selv sin bindingstid. Samtidig bruker Bakke mye tid på LP- modellen, og det gjør at totalt er kanskje ikke skolene så ulike hva gjelder bruk av fellestid allikevel?

Tydelig klasseledelse var et viktig område ved Bakke, mens Varden ikke hadde spesielt fokus på dette. Kanskje har det noe med arbeidsformene å gjøre. Rektoren ved Varden var opptatt av at lærerne kunne yte "det lille ekstra" og mente det definitivt spilte positivt inn på atferden og læringsmiljøet.

Det synes som at skolelederne i undersøkelsen bruker få muligheter for forbedring når enkeltelever påvirker klasser og læringsmiljøet svekkes, men at de har veldig tiltro til de få mulighetene de bruker, og at de satser godt på noen få tiltak. Skolene bruker i liten grad litteratur ved problemløsning, skoleledelsen benytter seg av erfaringskunnskapen som ligger i de ansatte. Begge skolene oppleves som lærende organisasjoner, Bakke spesielt gjennom bruken av LP- modellen, og Varden gjennom teamorganiseringen som får lærerne til å sitte sammen i flere sammenhenger hva gjelder evaluering og planlegging.

## **Kap 5.2 Videre arbeid**

Det kan være interessant om andre kunne sett på samme problemstilling som jeg reiser ved en senere anledning, men gjennom å intervjuere lærere, for å se om det er noen sammenheng mellom hva skoleledelsen og operativ kjerne (lærerne) mener om ledelsens muligheter til å endre atferd og læringsmiljø (Jacobsen og Thorsvik 2007). Jeg har derimot valgt å bortprioritere dette i min masteroppgave. Skolelederne jeg intervjuet mente at de kunne påvirke elevenes atferd, den ene rektoren mente at det kunne han kanskje mer enn lærerne.

Hva ville lærerne ment om det? Det ville vært interessant om noen kan se på mine funn i en senere studie av skolelederes påvirkning på atferd og læringsmiljø, sett fra lærernes side. Kanskje kan det gjøres med følgende problemstilling for å kunne sammenlikne undersøkelsene: *"Hvordan ser lærerne på skolelederes muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?"*



## LITTERATUR

Aftenposten (2010). *Fagfolk advarer mot gale ADHD- diagnoser.*

<http://www.aftenposten.no/nyheter/article3749110.ece>. Lastet ned 29.07.10.

Akselsdotter, M. & Grimstad, B. (2009). *AD/HD og Tourettes syndrom i skolen. Veileder i utredning som grunnlag for tiltak.*

<http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Overby/Tekstfiler/veiledere/Veileder%20ADHDTourette.pdf>. Lastet ned 11.10.10.

Berg, G. (1999). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Berger, A-H. (2000). *Som elevene ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo:

Cappelen Akademisk Forlag

Datatilsynet (2010). <http://datatilsynet.no/>. Lastet ned 28.05.10.

Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. In: Gjesme, T.

& Nygård, R. (Eds.), *Advances in motivation.* 195- 209. Oslo: Scandinavian.

University Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). *A motivational Approach to Self: Integration in Personality.*

Nebraska symposium on motivation. 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press

Dimmen, Å (2009). *Arbeidet med masteroppgaven.* Høgskolen i Buskerud.

[http://kurs.hibu.no/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=%2fbin%2fcommon%2fcourse.pl%3fcourse\\_id%3d\\_837\\_1](http://kurs.hibu.no/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=%2fbin%2fcommon%2fcourse.pl%3fcourse_id%3d_837_1). Lastet ned 16.04.10.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red):

*Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat- om lederskap i hverdagen.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Engelstad, F., Grenness, C.E., Kalleberg, R. & Malnes, R. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag.*

*Vitenskapsteori, argumentasjon og faghistorie.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gotvassli, K-Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Havik, T. (2010). *Særlig urolige elever ødelegger ikke for sine medelever.*  
<http://saf.uis.no/forskning/laeringsmiljoe/article15385-674.html>. Lastet ned 30.09.10.
- Høgskolen i Hedmark (2010): *Thomas Nordahl. Senterleder.*  
<http://www.hihm.no/hihm/Prosjektsider/SEPU/Ansatte/Thomas-Nordahl2>. Lastet ned 01.10.10.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? I: Imsen, G. (red.), *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter reform 97.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2007). Styringsstrategier og likhetsidealer i norsk skole - i uttakt? I: Hølleland, H. (red.), *På vei mot kunnskapsløftet.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jacobsen, D.I & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon.* Fafo- rapport 2009:23.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. C. (1991). *Situated learning.* Cambridge University Press.

- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica 4/2001, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitet i Oslo.
- Lovdata (2010). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>. Lastet ned 07.10.10.
- LP-modellen (2010). <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/index.htm>. Lastet ned 02.05.10.
- Midtlyngutvalget (2010). <http://www.kunnskapsnettverk.no/C11/C1/Midtlyngutvalget/Lists/Omrder/Summary.aspx>. Lastet ned 18.05.10.
- Moen, T. (2003). "Uten regler ville det blitt kaotisk". I: Pettersson, T. & Postholm, M.B. (red.), *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen- posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005a). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse av evalueringen av LP- modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [http://www.nova.no/asset/858/1/858\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf). Lastet ned 05.08.10.
- Nordahl, T. (2005b). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I: *Risikoutvikling*. NOVA rapport 7/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I: Hansen, O. (red.), *Skoleledelse og læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2009a). Eleven som aktør. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (red.), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T. (2009b). Undervisning og læring i sosiale miljøer. I: Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (red.), *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A.K. & Mausehagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. 3. opplag 1990. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rapport 98.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden (2010). *Biografiske opplysninger*. <http://www.ogden.no/biografi.php>. Lastet ned 01.10.10.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Paulsen, J. M. (2009). Forelesning innen temaet "Endringsledelse. Lærende organisasjoner". 04.09.09.
- Pont, B., Nuscheler, F. & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Sivesind, K., Langsfeldt, G. & Skredsmo, G. *Utdanningsledelse*. (red.), Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Oslo: Rebell Forlag A/S.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelsen, A.S.S. (2007). Klasseledelse. Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen? I: *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- Scherp, H.-Å & Scherp, G. B. (2007). *Lärande och skoleutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies: 2007:7.
- Senter for atferdsforskning (2010). <http://saf.uis.no/>. Lastet ned 26.05.10.
- St.meld.nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings - og forskningsdepartementet.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>. Lastet ned 01.07.10.
- St.meld.nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige utdannings - og forskningsdepartementet.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>. Lastet ned 01.07.10.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, A.-M & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utg.  
Bergen: Fagokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet (2005). *Den generelle delen av læreplanen*.  
[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=533](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=533). Lastet ned 12.10.10
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Skolelederundersøkelsen - om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*.  
<http://www.udir.no/Rapporter/Skolelederundersokelsen---om-arbeidsforhold-evaluering-praksis-og-ledelse-i-skolen-2006/>. Lastet ned 08.09.10.
- Utdanningsdirektoratet (2010a). *Elevundersøkelsen 2010 – analyse av mobbing, uro og diskriminering*.  
<http://www.udir.no/Rapporter/Elevundersokelsen-2010--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering2/>. Lastet ned 25.05.10.
- Utdanningsdirektoratet (2010b). *Prinsipp for opplæringa. Lærarar og instruktørar-kompetanse og rolle*. <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/?pageNumber=5>. Lastet ned 01.10.10.
- Utdanningsdirektoratet (2010c). *Kunnskapsløftet - fag og læreplaner*.  
<http://www.udir.no/grep>. Lastet ned 12.10.10.
- Verdens Gang (2010a). *Mer støy ved baseskoler enn tradisjonelle skolebygg*.  
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=591129>. Lastet ned 21.07.10.
- Verdens Gang (2010b). *Norge best i klassen på tiltak mot mobbing*.  
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10026853>. Lastet ned 01.09.10.
- Vibe, N., Aamodt, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU- STEP.

Wenger, E.C, (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide kvalitativt intervju

### Bakgrunnsspørsmål:

- Tittel/stilling
- Antall år ansatt ved skolen
- Antall elever ved skolen
- Antall ansatte ved skolen
- Skoleslag (barne-/ ungdomsskole)
- Beliggenhet på skolen

### Tema 1- Ledelse

”Jeg vil forsøke å finne ledelsens grunnsyn i forhold til ledelse.”

Mulige utdypende spørsmål/ igangsettere:

- ✓ Fortell om ditt syn på ledelse i skolen.
- ✓ Fortell om ledergruppa ved skolen.
- ✓ Hva tenker ledergruppa om distribuert ledelse og det å jobbe som en lærende organisasjon?
- ✓ Hvordan vil du beskrive skolekulturen ved denne skolen?
- ✓ Hvordan organiseres denne skolen?
- ✓ Hva er viktige faktorer for deg for å få til endringsarbeid?
- ✓ Hvordan opplever du autonomien blant lærerne når du driver skoleledelse?
- ✓ Opplever du at hele kollegiet jobber mot felles mål?
- ✓ Gjennomfører skoleledelsen klasseromsobservasjoner?
- ✓ Stiller skoleledelsen krav om hvordan klasseledelse skal utøves av lærerne?
- ✓ I hvilken grad ”kjenner” ledelsen de ulike elevene ved skolen?
- ✓ Hvordan samarbeider du som ledere med andre instanser? Hva kan du si om tverrfagligheten ved din skole?



## Tema 2- Læringsmiljø

*"Jeg vil høre hva skoleledelsen legger i begrepet - et godt læringsmiljø-, hvordan læringsmiljøet er ved de aktuelle skolene og hvilke tiltak ledelsen benytter med målsetting å skape et godt læringsmiljø."*

Mulige utdypende spørsmål/ igangsettere:

- ✓ Hva legger du i begrepet "et godt læringsmiljø"?
- ✓ Kan du beskrive hvordan læringsmiljøet ved denne skolen oppleves av deg som skoleleder?
- ✓ Hva gjør dere konkret i skoleledelsen for å skape et godt læringsmiljø?
- ✓ Fortell om din innvirkning på læring og læringsmiljøet ved skolen?
- ✓ Hva legger du i begrepet trivsel?
- ✓ Kan du som leder påvirke læringsmiljøet ved skolen? Evt. hvordan kan du bygge et godt læringsmiljø?
- ✓ Brukes analyseverktøy som grunnlag for endring/utvikling i skolens læringsmiljø (eks LP, PALS, Udir`s ståstedsanalyse eller organisasjonsanalyse)? Evt. hvilke erfaringer har dette gitt?
- ✓ Beskriv hva som skjer når lærere kommer til deg og forteller om dårlig læringsmiljø og liten læring i klasser?
- ✓ Hva gjør du for å styrke lærernes klasselederkompetanse?
- ✓ Hva gjør du for å styrke lærernes faglederkompetanse?
- ✓ Hva gjør du for å styrke lærernes elevkompetanse?
- ✓ EGET ARK. Hva tenker du om følgende påstand: "Det som for læreren kan virke som en lite rasjonell handling kan være rasjonell i elevens øyne, da læreren ikke har forstått elevens virkelighetsoppfatning"(Nordahl 2009).

### Tema 3- Atferd/oppførsel

”Jeg vil finne svar på hva skolelederne mener om atferd/oppførsel blant dagens barn og unge, sett i lys av egen skole/egne elever, hvilke tiltak som settes i verk rundt elevens problematferd og hvorvidt skolelederne oppfatter at oppførsel og læringsmiljø er avhengige faktorer for læring.”

Mulige utdypende spørsmål/ igangsettere:

- ✓ Hva legger du i begrepet problematferd?
- ✓ Hvordan opplever du som skoleleder atferdssituasjonen ved skolen?
- ✓ I hvilken grad vil du si at din skole er påvirket av problematferd, dersom den er det?
- ✓ Hvordan skårer skolen på Elevundersøkelsen med tanke på trivsel og uro?
- ✓ Finner vi elever som har store atferdsvansker som påviker læringsmiljøet ved skolen?
- ✓ Hva gjør dere for å forebygge atferdsproblemer?
- ✓ Hvilke tiltak benytter skolen seg av for å minimalisere atferdsproblematikk?
- ✓ Hva kan gjøres dersom elever har uønsket atferd/ oppførsel som medfører forstyrrelser for andre elever gjentatte ganger?
- ✓ I hvilken grad tar du del i hverdagsituasjonene som oppstår i klasserommet?
- ✓ Fortell om ditt møte med elever for videre samtale/oppfølging etter klasseromshendelser? Hvordan går du frem?
- ✓ Vil du si at atferd og læringsmiljø påvirkes hverandre? Evt. hvordan?
- ✓ Kan du påvirke atferden til elevene ved skolen? Evt. hvordan?
- ✓ Involveres skoleledelsen først når uønsket oppførsel har oppstått, eller deltar skoleledelsen også i en forebyggende fase?
- ✓ Ansvarliggjør skoleledelsen foreldrene når negativ elevatferd finner sted? Evt. Hvordan?
- ✓ EGET ARK. Et konkret eksempel: *En elev skaper uro i timene, gjør lite eller ingenting, vandrer rundt og er fysisk og verbal overfor medelever. Ved tilsnakk endrer ikke atferden seg.* Hva gjør dere der og da og hva gjør dere på sikt dersom handlingsmønsteret vedvarer?
- ✓ ( Hvilke muligheter for forbedring/ending finnes når enkeltelever påvirker klasser og læringsmiljøet svekkes? Hvilke av disse mulighetene har dere god erfaring med?)

## Vedlegg 2

### Kategorisering i grupper

Dette er en kategorisering i grupper av noen av skoleledernes utsagn på spørsmål som omhandler problemstillingen, og er grunnlag for empirikapittelet i min masteroppgave. (Andre kapitler i masteroppgaven tar for seg andre utsagn fra intervjuene og er å finne i transkripsjonene mine, som jeg ikke har vedlagt masteroppgaven).

Først ble alle de muntlige intervjuene transkribert fra muntlig til skriftlig tekst, deretter trakk jeg ut relevante utsagn og plasserte de under forskningsspørsmål 1 - *"I hvilken grad finner skoleledelsen problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring?"* eller forskningsspørsmål 2-*"Hvilke tiltak benytter skoleledelsen seg av med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen?"*.

Deretter utarbeidet jeg undergrupper som kommer frem i dette vedlegget, slik som eksempelvis "Elevrelasjoner", "Opplegg for enkeltelever" eller "Bruk av skoleomfattende analysemodeller" under forskningsspørsmål 2. Det kan synes som om det er ulik tyngde på de to hovedgruppene, men i masteroppgaven vektet fremlegget mer likt.

Forskningsspørsmål 1 - *"I hvilken grad finner skoleledelsen problematferd som forstyrrende element for undervisning og læring?"*

- Beskrivelser av atferd og læringsmiljø ved skolene
- Hva sier skolelederne generelt om problematferd?
- Å arbeide med uro
- Diverse

Forskningsspørsmål 2- *"Hvilke tiltak benytter skoleledelsen seg av med målsetting om å påvirke læringsmiljøet ved skolen?"*

- Elevrelasjoner
- Opplegg for enkeltelever

- Bruk av skoleomfattende analyseprogrammer
- Tydelig klasseledelse
- Ikke fokus på regler
- Medbestemmelse blant lærerne
- Hjem- skole samarbeid
- Utnytte ressursene ved skolen
- Assistentbruk
- Andre ulike tiltak